Niveau(x) d'enseignement: ! Numé o EDUQ : 8270993
Centre d'intérêt: 320

Québec (Province) Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire.

Rapport de la C.E.T.E.E.S., annexe B : différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement / Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire. -- [Québec] : Service général des personnels des organismes d'enseignement, 1975.
v, 104 p. ; 28 cm.

Code: 43-3004. Bibliographie: p. 93-104.

Cote Dewey: 371.1'41'09714/03r Cote LC: LB/2844.1/.W6

Descripteur(s): *Personnel enseignant *Organisation pédagogique *Différenciation des tâches *Tâche de l'enseignant *Analyse de tâches *Revue de la documentation *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Etats-Unis *CETEES

Identificateur(s) de sujet: *Différenciation du personnel

Dans le cadre des travaux de la CETEES, une attention particulière a été accordée à la notion de différenciation du personnel (differentiated staffing). Ce concept américain renvoie à un arrangement ordonné des postes (du personnel) en classes ou niveaux selon le degré de similitude ou de disparité des tâches afférentes à un poste donné. Le document examine sous divers aspects (types de personnel, fonctions et tâches requises, modalités d'implantation, avantages et inconvénients) les principaux modèles théoriques de différenciation du personnel et des exemples concrets de leur application. Il envisage enfin la possibilité de l'implantation d'un tel concept dans le contexte québécois.

L'étude repose sur deux démarches principales: 1. Une importante revue de la documentation (près de 200 volumes, rapports et articles en majorité de langue anglaise et généralement postérieurs à 1968); 2. La visite de trois sites d'application concrète de la notion de différenciation du personnel, tous situés aux Etats-Unis: Kansas City, Mesa et Sarasota.

L'implantation de la différenciation du personnel a fait progresser l'organisation de l'enseignement de façon considérable. Toutefois, dans la pratique, il semble que la majorité des modèles aient été édulcorés. Dans les écoles visitées, la différenciation du personnel fonctionne quand même bien et un climat dynamique règne à tous les paliers du personnel, encore que le concept demeure boiteux et incomplet. Il ne semble pas qu'un redéploiement des ressources humaines plus ou moins factice, parce qu'incomplet, à travers la différenciation du personnel vaille la peine d'être tenté au Québec.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270991, 8270992, 8270994, 8270995
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270993

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
SERVICE GÉNÉPAL DES PERSONNELS
DES ORGANISMES D'ENSEIGNEMENT

Annexe B

RAPPORT de la C.E.T.E.E.S.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS
DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE

Différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement

MARS 1975

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
5e étage
Québec, G1R 5A5

E D U Q 8270993

Annexe B

RAPPORT de la C.E.T.E.E.S.

COMMISSION D'ÉTUDE DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS
DE L'ÉLÉMENTAIRE ET DU SECONDAIRE

Différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement

MARS 1975

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Dépôt légal: 3e trimestre 1975
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

a) Optique 1
b) Hypothèses 1
c) Objectifs 2
d) Moyens 2
e) Plan d'étude 3

1- DEFINITION DE CERTAINS TERMES 4

2- APPROCHE THEORIQUE

2.1- MODELES

A) Les prédécesseurs 19
I- Trump 20
II- Allen 22

B) Modèles opérationnels 23
I- Temple City 23
II- Sarasota 26
III- Kansas City 29
IV- Mesa 35

2.2- APPLICATION DES MODELES

A) Kansas City, Missouri 36

B) Mesa, Arizona 38

C) Sarasota, Floride 39

3- TYPES DE PERSONNELS

3.1- EMPLOIS PREVUS

A) Les professionnels 41

B) Les pré-professionnels 45

C) Les para-professionnels 45

3.2- ACCOMMODATIONS AUX ENDROITS VISITES 46

4- IMPLANTATION

4.1- TEMPLE CITY

A) Aires de préparation 50

B) Chronologie 52

4.2- IMPLANTATION DANS LES MILIEUX VISITES

A) Kansas City 62

B) Mesa 63

C) Sarasota 63

5- SIMILITUDES ET DIFFERENCES

5.1- SIMILITUDES ET DIFFERENCES TELLES QU'ELLES RESSORTENT DANS LA LITTERATURE

A) Caractéristiques communes 66

B) Principales différences 68

5.2- SIMILITUDES ET DIFFERENCES TELLES QU'ELLES RESSORTENT EN VISITANT LES LIEUX

A) Kansas City 69

B) Mesa 70

C) Sarasota 70

6- AVANTAGES

6.1- AVANTAGES THEORIQUES

A) Etudiants 72

B) Enseignants 72

C) Le public 73

6.2- AVANTAGES PRATIQUES

A) Etudiants 74

B) Enseignants 75

C) Le public 75

7- INCONVENIENTS

7.1- INCONVENIENTS PREVUS

A) Enseignants 76

B) Le public 77

7.2- INCONVENIENTS PRATIQUES

A) Etudiants 77

B) Enseignants 77

8- SITUATION COMPAREE, Québec - Etats-Unis

8.1- NIVEAU SECONDAIRE 79

8.2- NIVEAU ELEMENTAIRE

A) Organigrammes de personnels 80

B) Réflexions sur l'implantation de nouveaux personnels au Québec 80

C) Charge de travail et nouveaux personnels à l'élémentaire 83

9- SECONDAIRE PROFESSIONNEL

9.1- AUX ENDROITS VISITES

A) Kansas City 85

B) Mesa 85

C) Sarasota 86

9.2- PLAN THEORIQUE

A) Grandes lignes du plan proposé 87

B) Comparaison avec la situation au Québec 88

CONCLUSION 89

BIBLIOGRAPHIE 93

LISTE DES ILLUSTRATIONS

1- Définitions appliquées à l'enseignement 6

2- Répartition de certaines tâches dans une entreprise 9

3- Répartition de certaines tâches dans l'enseignement 9

4- Différenciation des emplois dans une entreprise 10

5- Différenciation des emplois dans l'enseignement 11

6- Exemple partiel de classification des emplois dans une entreprise 12

7- Classification artificielle 12

8- Exemple partiel de classification des emplois dans l'enseignement 13

9- Classification artificielle 13

10- Processus global d'analyse des tâches 14

11- Temple City, modèle III, 1969 24

12- Inter-relations des positions de la hiérarchie à Sarasota ... 26

13- Aires d'incidence des fonctions à Sarasota 27

14- Organisation de la différenciation du personnel à Martin Luther King Junior High 31

15- Interactions formelles à Kansas City 34

16- Types d'emplois dans divers modèles 42

17- Tableau comparatif de différents types de personnels 48

18- Types de personnels prévus qui n'existent pas présentement .. 49

19- Aspects comparables des modèles du Differentiated Staffing .. 67

20- Liste comparative des principales différences de trois systèmes modèles de "D.S." 68

21- Organigramme-type d'une école élémentaire américaine utilisant le "D.S." 81

22- Organigramme d'une école élémentaire québécoise 82

INTRODUCTION

a) Optique

La C.E.T.E.E.S.(1) avait comme mandat de recommander "des méthodes et/ou systèmes pouvant permettre une utilisation optimale des ressources humaines actuellement affectées au système d'éducation du Québec". Un tel mandat comportait implicitement une analyse de la différenciation des emplois. Dans les milieux scolaires, la différenciation des emplois apparaît comme un élément nouveau, mal connu, et suscite maintes interrogations; elle est parfois confondue avec la différenciation du personnel et la répartition des tâches (Differentiated Tasks).

Des expériences du "Differentiated Staffing System", menées dans certains milieux scolaires américains et présentées comme répondant à une utilisation plus rationnelle des ressources humaines, justifiaient la Commission de conduire certaines recherches sur la différenciation pratiquée aux Etats-Unis.

Dans un processus normal d'analyse des emplois, la différenciation n'intervient qu'après l'analyse qualitative et quantitative de la tâche. En raison du temps limité dont elle disposait, la Commission ne pouvait se permettre d'envisager toute la question de la différenciation qu'à la fin de son mandat. Elle a donc décidé d'entamer une analyse documentaire sur la différenciation du personnel dans le domaine de l'enseignement, parallèlement à ses travaux d'analyse qualitative et quantitative de la tâche de l'enseignant, puis, elle est allée vérifier la pratique du "Differentiated Staffing System" dans trois milieux scolaires américains.

b) Hypothèses

Avant de commencer l'étude proprement dite du "D.S. System", il est bon de mentionner les suppositions et les principales interrogations qui ont poussé la Commission à creuser cette question. Autrement dit, quelles sont les idées maîtresses autour desquelles se greffe cette recherche? Ces hypothèses se fondent sur deux catégories de constats. Les uns touchent les malaises du milieu de l'enseignement, les besoins et attentes des élèves; les autres concernent les nouvelles pratiques dans la gestion des personnels enseignants.

---

(1) La Commission d'étude de la tâche des enseignants de l'élémentaire et du secondaire désignée ci-après "la Commission".

On note, de façon globale, au Québec, l'existence d'une crise dans le monde de l'enseignement. Les malaises se traduisent par des grèves, un décret, de l'amertume, des démissions, etc. Parallèlement, plusieurs milieux s'inquiètent de l'éducation et de l'apprentissage donnés aux élèves (critique du régime polyvalent, drop-out, grèves étudiantes, etc). Théoriquement, on peut penser qu'une reformulation quelconque des tâches éducatives et d'enseignement et leur redistribution, un meilleur agencement des personnels, en vue de répondre aux besoins réels d'une clientèle donnée, pourraient en partie solutionner des problèmes de motivation et de besoins spécifiques. Si tels sont les objectifs que se sont fixés les "D.S. Systems", on peut en tirer des données propres à corriger une catégorie de problèmes auxquels s'est attaquée la Commission.

Cependant, une autre hypothèse pondère la portée de la précédente. Compte tenu de la persistance des modes traditionnels d'enseignement, de la résistance au changement, il est probable que l'implantation ou l'apport de la différenciation des personnels se heurtera au conservatisme des gens en place et que les résultats souhaités ne seront que partiels ou déviés des objectifs premiers.

c) Objectifs

Pour éclairer ces hypothèses, la présente étude veut: 1) établir la situation théorique du "Differentiated Staffing" et 2) vérifier si la pratique du système réalise actuellement la pensée, les méthodes et les fins que ses initiateurs avaient conçues à certains endroits aux Etats-Unis. Subsidiairement elle entend: 1) faire ressortir les éléments positifs et négatifs de la différenciation du personnel, tant dans ses principes que dans sa pratique et 2) identifier et définir les éléments susceptibles d'être appliqués avec profit à la situation du corps enseignant au Québec.

d) Moyens

Les moyens utilisés pour conduire cette étude à bonne fin sont de deux ordres: 1) une étude documentaire élaborée portant sur tous les documents pertinents recensés par ERIC et sur d'autres informations écrites fournies par des organismes qui expérimentent le "D.S. System"; 2) une visite sur les lieux afin de mieux saisir la portée du "Differentiated Staffing" tant au niveau administratif que professionnel. Plus spécifiquement, la Commission a exploré les systèmes en marche à Kansas City, à Mesa et à Sarasota.

e) Plan d'étude

La nature du sujet abordé pouvant facilement porter à controverse, il a d'abord été nécessaire de définir les termes utilisés qui prêtent à confusion d'un auteur à l'autre, et de l'anglais au français. Après, nous traiterons des principaux modèles ou schémas du "Differentiated Staffing" et de leur pratique. Plus précisément, nous décrirons les types de personnel, les fonctions et les tâches que requièrent ces modèles, de même que leurs modalités d'implantation. Nous examinerons ensuite les avantages et les inconvénients théoriques et pratiques de la différenciation du personnel, ainsi que la situation des personnels enseignants au Québec, compte tenu de leur différenciation implicite ou explicite.

DEFINITION DE CERTAINS TERMES

Un des premiers problèmes posés par l'analyse de la différenciation du personnel a trait à la terminologie utilisée. Il semble bien que l'on ait voulu coiffer du vocabulaire employé dans l'industrie, certaines expériences qui se déroulent dans le domaine de l'enseignement. Or, les réalités (production, clientèle, etc.) industrielles et scolaires ne peuvent se conjuguer facilement. Il s'ensuit donc des dénominations identiques qui recouvrent des objets fort différents.

La Commission avait un triple choix. D'abord, utiliser le vocabulaire américain véhiculé au sujet de la différenciation du personnel dans l'enseignement depuis une dizaine d'années. Il appert cependant que des théoriciens ne sont même plus d'accord sur le terme central, la différenciation comme telle. En second lieu, la Commission pouvait édifier elle-même sa propre terminologie. Cette seconde option suscitait maintes ambiguités, en raison de la portée que pourraient lui attribuer les spécialistes en relations de travail. Enfin, il restait un troisième choix: le vocabulaire technique appliqué à l'analyse des tâches, depuis quelques décades, dans l'industrie. Cette dernière option a été retenue. Elle présente certaines faiblesses quant à sa transposition dans le champ de l'enseignement, mais possède l'avantage d'être compréhensible pour ceux qui ont déjà oeuvré dans le domaine de l'analyse des tâches.(1)

Cependant, il est important de noter que les définitions qui suivent ne visent pas à être exhaustives. Dans ce domaine, il est rare que l'on prétende rallier toutes les opinions. Le lexique suivant éclaire certaines notions du travail spécifique entrepris par la Commission et est donc restrictif dans plusieurs cas. Pour plus de précision, nous illustrerons les définitions d'exemples ou de graphiques s'appliquant, tantôt à l'industrie, tantôt à l'enseignement. Après les définitions proprement dites, nous apporterons un court développement pour mieux situer quelques termes.

PROFESSION:

Groupe d'emplois comportant des tâches semblables ou étroitement apparentées qui demandent, pour être exercées, des qualifications, des connaissances et des capacités semblables.

---

(1) Les principales sources sont des documents du B.I.T., de la fonction publique fédérale (Ottawa) et provinciale (Québec).

FONCTION:

Ensemble de responsabilités et de tâches interdépendantes en vue de répondre à un besoin du marché du travail. La fonction ne tient pas compte du genre d'entreprise où s'effectue le travail. Elle se situe au niveau de l'économie. On peut donc trouver un enseignant dans une compagnie ou dans une commission scolaire.
Généralement, il est reconnu dans la pratique que les termes fonction et profession sont synonymes à cause de leurs contenus quasi similaires.

POSTE:

Ensemble des tâches, devoirs et responsabilités qu'un employeur confie à un travailleur. Un poste possède une portée et un but définis. Il implique un travail qui exige des habiletés, connaissances et aptitudes interreliées.

EMPLOI:

Regroupement de plusieurs postes ayant des caractéristiques communes sous plusieurs aspects au sein d'une entreprise publique, para-publique ou privée. Ces postes contiennent toujours des tâches principales ou importantes qui se ressemblent suffisamment pour faire l'objet d'une seule analyse de tâches.

Ainsi une entreprise peut compter plusieurs postes de soudeurs à l'arc. Soudeurs à l'arc constitue un emploi au sein de cette entreprise. De même l'entreprise peut compter plusieurs postes de contremaîtres en soudure; ces postes constituent un emploi.

On peut donc conclure que, dans une entreprise donnée, il existe autant de postes qu'il y a de travailleurs. Un entreprise peut compter 20,000 postes, mais seulement 2,000 emplois. Donc, un emploi est impersonnel et un poste est personnel.

Ainsi, il est possible de tirer une conclusion générale concernant les termes poste, emploi et fonction qui possèdent un contenu commun. Le poste se situe au niveau du travailleur, l'emploi au niveau de l'entreprise et la fonction au niveau de l'économie.

TACHE:

Toute activité (charge de travail) afférente à un emploi (fonction ou poste) requérant un effort d'ordre physique ou mental en vue d'atteindre un but déterminé.

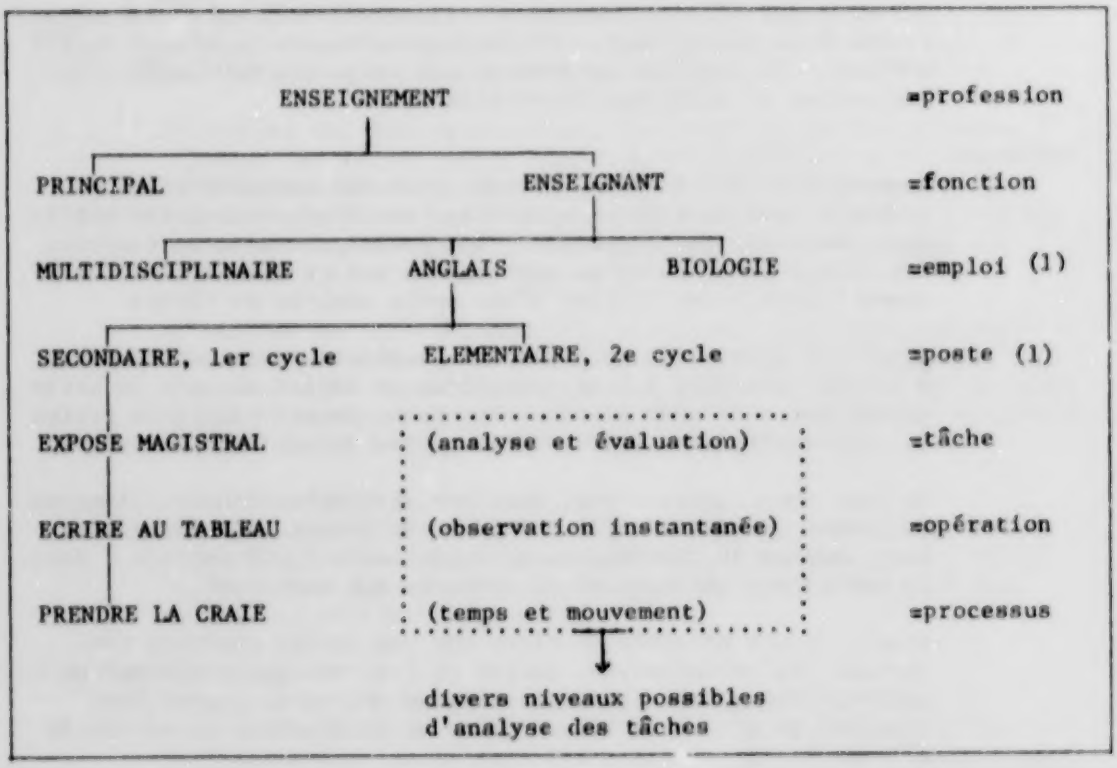
OPERATION:

Elément constituant une étape qui permet l'accomplissement ou l'exécution d'une tâche.
Les opérations d'une tâche constituent les plus petites unités identifiables de travail produites par l'activité mentale ou physique, sans toutefois subdiviser l'activité de travail en

gestes et processus mentaux impliqués. Cette dernière subdivision devient nécessaire si l'on désire faire une étude de temps et mouvement.

ILLUSTRATION 1

Définitions appliquées à l'enseignement



CHARGE DE TRAVAIL:
Mesure du degré ou de la quantité d'efforts physiques ou mentaux que requièrent l'exécution ou l'accomplissement d'une tâche.

---

(1) Au niveau local, emploi et poste se conjuguent.

CONDITIONS DE TRAVAIL:

Milieu physique de travail, sur lequel le travailleur n'a aucun contrôle; ce milieu peut affecter la santé physique ou mentale du travailleur lors de l'accomplissement des tâches. On ne réfère pas ici au sens prêté à cette expression dans le Code du travail du Québec.

ANALYSE DES TACHES:

Etude méthodique des emplois pour en déterminer les éléments essentiels ainsi que les exigences et les qualifications requises. Les "éléments essentiels" sont au nombre de quatre: que fait le travailleur, pourquoi le fait-il, comment le fait-il, et quelles habiletés et connaissances sont nécessaires? Cette analyse comporte également la notation des renseignements recueillis sous une forme pratique et aisément utilisable.

L'analyse est dite qualitative, si le but poursuivi consiste à classer les tâches selon leur degré d'importance à l'intérieur d'un emploi donné en regard des objectifs de l'entreprise; ou encore selon leur degré de similitude ou de disparité à l'intérieur des emplois de l'entreprise et toujours en regard des objectifs de cette même entreprise.

L'analyse est dite quantitative si le but poursuivi consiste à mesurer le temps pour accomplir les tâches à l'intérieur d'un emploi donné. Cette analyse est encore quantitative si la charge de travail est mesurée en fonction de paramètres et variables, autres que le temps, et définis mathématiquement.

EVALUATION DES EMPLOIS:

Analyse et mesure conformes, logiques et équitables des responsabilités et des tâches d'un emploi. Cette opération consiste à déterminer la valeur d'un emploi individuel en regard des autres emplois de l'entreprise.

CLASSEMENT DE TACHES:

Arrangement des tâches selon leur degré de similitude, de disparité, de complexité, ou selon tout autre facteur propre à l'entreprise concernée. Par exemple, après avoir énuméré et défini les tâches, la Commission les a classées selon leur fonction, leur famille et leur niveau d'activité.

REPARTITION DES TACHES (Differentiated Tasks):

Attribution des tâches à un "emploi" en tenant compte des efforts physiques ou mentaux nécessaires à leur accomplissement ou exécution. Le terme "emploi", dans cette définition, désigne un générique, c'est-à-dire un ensemble. Dans la répartition, on attribue les tâches à un ou des ensembles similaires (voir exemples de la page 9).
La répartition est consécutive au classement.

DIFFERENCIATION DES EMPLOIS:

Détermination, au moyen de procédés méthodiques, de la similitude et de la disparité des tâches afin de les rattacher à un emploi que l'on définit et titre de façon spécifique.
(Voir exemples des pp. 10 et 11)
La différenciation est dite verticale si elle est basée sur l'organisation hiérarchique de l'entreprise, laquelle réfère à des emplois spécifiques. La différenciation est dite horizontale si elle est basée sur la répartition des charges de travail constituant les activités ou responsabilités de l'entreprise.

DIFFERENCIATION DU PERSONNEL (Differentiated Staffing):

Arrangement ordonné des postes (personnel) en classes ou niveaux selon le degré de similitude ou de disparité des tâches afférentes à un poste donné.

CLASSIFICATION DES EMPLOIS:

Arrangement ordonné des emplois (impersonnel) similaires en classes ou degrés qui sont reconnus différents. La classification est dite artificielle si le regroupement des emplois similaires en classes a comme objectif l'administration des salaires.

ILLUSTRATION 2

REPARTITION de certaines tâches dans
une entreprise

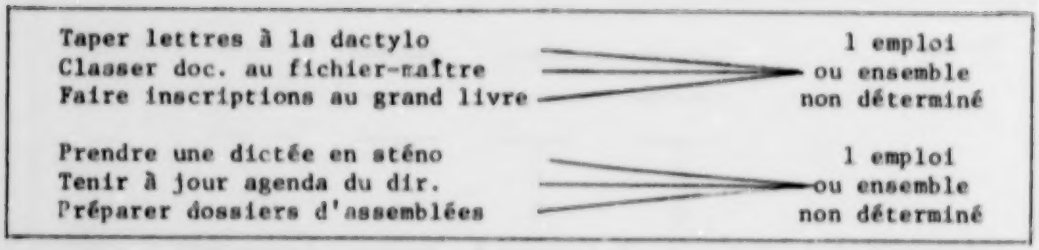
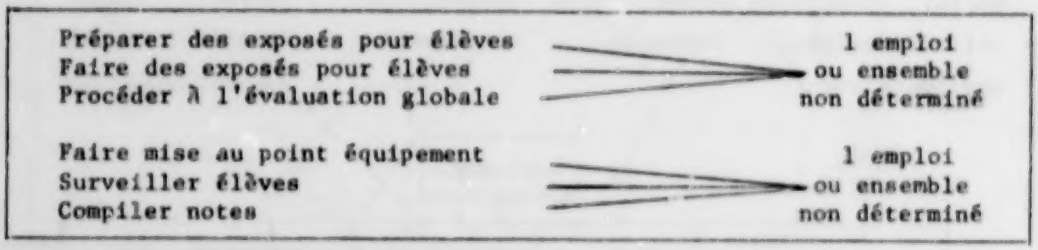


ILLUSTRATION 3

REPARTITION de certaines tâches dans
l'enseignement



Explication

- Ces illustrations ne représentent que des exemples fictifs,
- la "répartition" est une attribution préliminaire de tâches à un emploi en tenant compte d'efforts physiques et/ou mentaux,
- cet emploi ne sera défini et titré qu'à une étape ultérieure appelée "différenciation".

ILLUSTRATION 4

DIFFERENCIATION des emplois
dans une entreprise

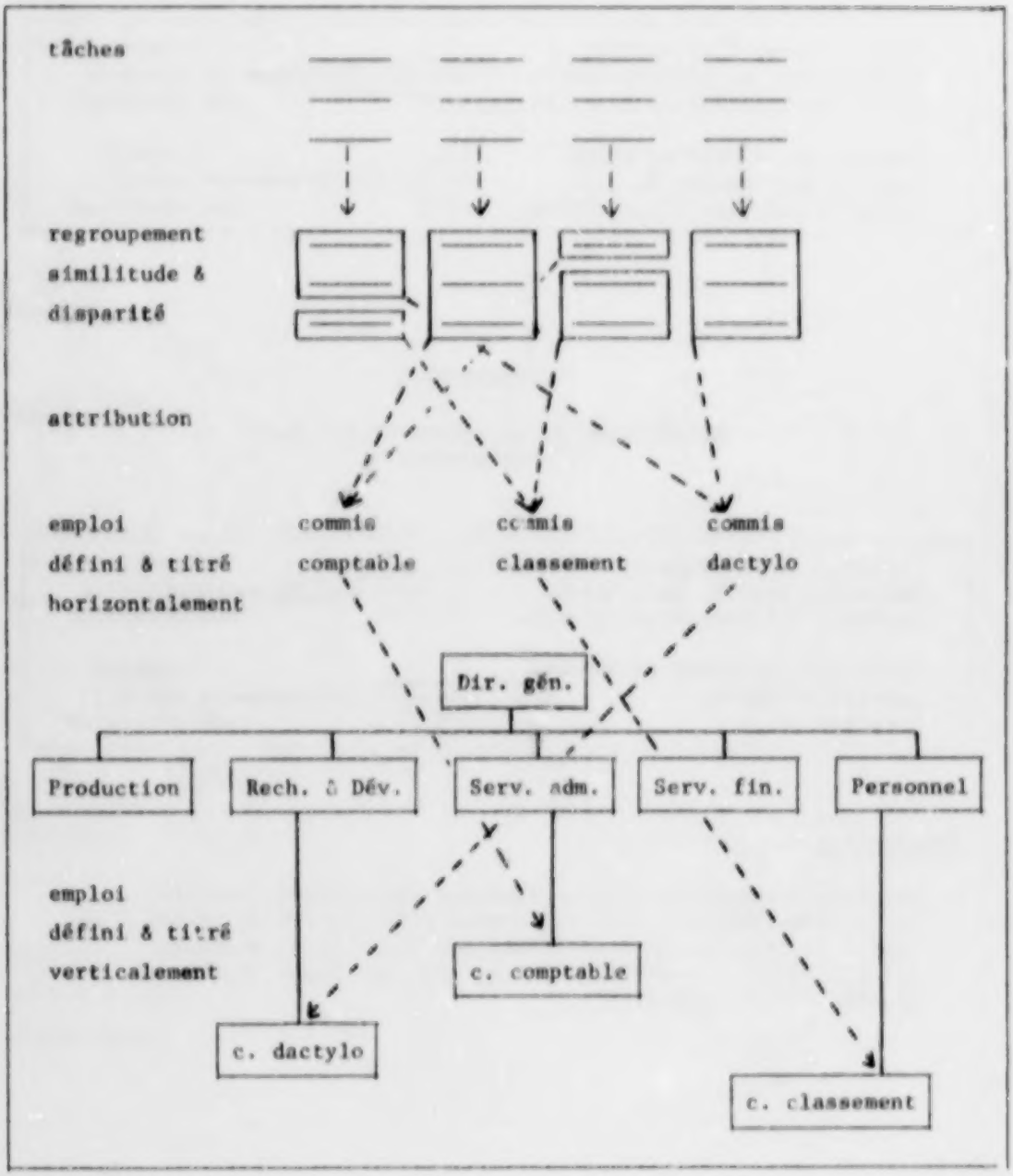
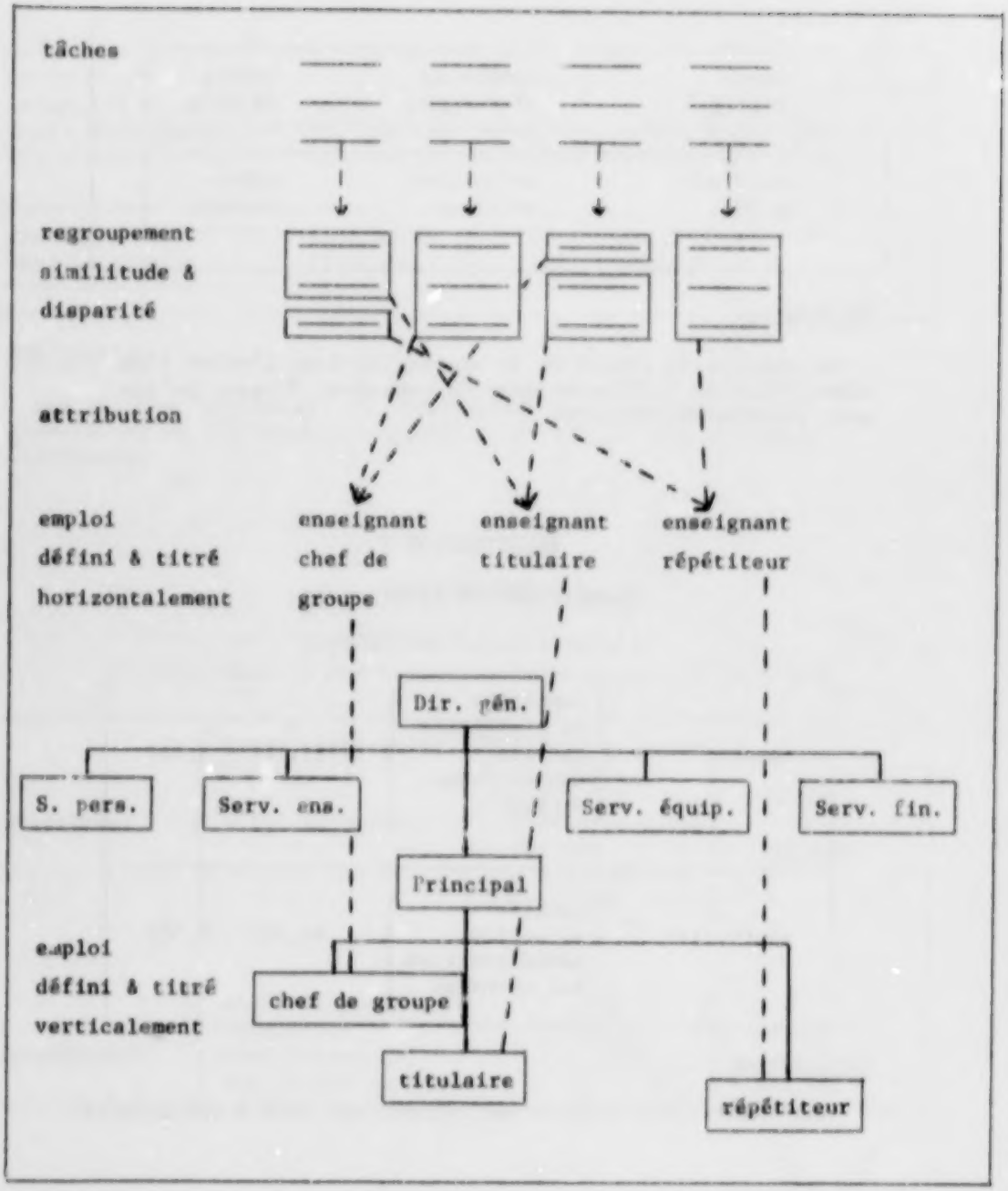


ILLUSTRATION 5

DIFFERENCIATION des emplois
dans l'enseignement



Explication

Ce tableau n'est qu'un exemple fictif pour illustrer la définition.

Service de la
1035, de Lau
Québec, GIR

ILLUSTRATION 6

Exemple partiel de
CLASSIFICATION des emplois
dans une entreprise

commis comptable	commis au classement	commis dactylo
secrétaire de dir.	secrétaire au class.	sténo-dactylo

Explication

Les emplois de commis et de secrétaire font l'objet d'une classification différente dans la compagnie X parce qu'ils sont reconnus différents.

ILLUSTRATION 7

CLASSIFICATION artificielle

commis	comptable au classement dactylo aux archives vendeur	$5,500 - 3,000
secrétaire	dactylo direction administrative aux archives	$6,000 - 8,500

Explication

Tout commis, peu importe ses tâches, est payé à tel salaire.

ILLUSTRATION 8

Exemple partiel de
CLASSIFICATION des emplois
dans l'enseignement

principal d'une école élémentaire	princ. d'une éc. sec. de 500 él.	principal d'une polyvalente 3,000 é.
enseignant chef de groupe	enseignant titulaire	enseignant répétiteur

Explication

Les emplois "principal" et "enseignant" font l'objet d'une classification différente au Québec parce qu'ils sont reconnus différents.

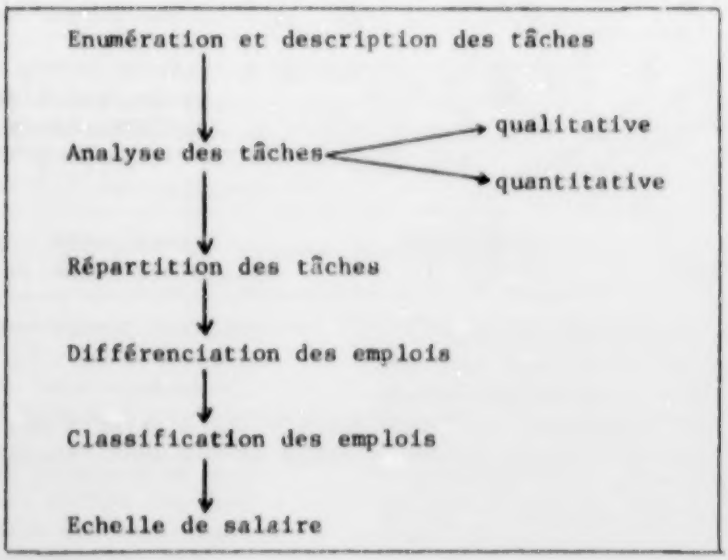
ILLUSTRATION 9

CLASSIFICATION artificielle

principaux	école élémentaire	500 élèves et moins	$9,000 à $20,000
		500 à 1,000	
		1,000 à 1,500	
	école secondaire	500 élèves et moins	
		500 à 1,000	
		1,000 à 2,000	
		2,000 et plus	
enseignants	chefs de groupe titulaires répétiteurs aux tâches auxiliaires		$7,000 à $18,000

ILLUSTRATION 10

Processus global d'analyse des tâches



Explication

L'analyse est une étude méthodique qui permet de déterminer les éléments essentiels des tâches de même que les qualifications requises.

La répartition permet d'attribuer les tâches à un emploi.

La différenciation permet de titrer et de définir l'emploi, de lui attribuer les tâches afférentes.

La classification permet d'ordonner les emplois, en classes ou degrés.

Ensuite on établit une échelle de salaire après étude d'emplois similaires sur le marché du travail.

Les termes, "répartition des tâches"-"Differentiated Tasks" et "différenciation du personnel"-"Differentiated Staffing", ne sont pas identiques. Il est important de noter que la littérature pédagogique américaine n'utilise à toute fin pratique que le second alors que les analystes de tâche, dans les entreprises, emploient surtout le premier. Dans les deux cas, la méthodologie est plutôt floue, en ce sens qu'elle s'adapte à des conditions et à des besoins spécifiques.

Il importe d'insister davantage sur le terme "Differentiated Staffing". Un des seuls travaux écrits en langue française sur le sujet semble traduire l'expression par "différenciation des tâches". Le même travail développe ensuite la "différenciation du personnel", ce qui n'est pas sans ajouter à la confusion.(1)

Voici quelques définitions données au "Differentiated Staffing" (principalement aux Etats-Unis):

"Un système par lequel certains enseignants sont payés davantage à cause de leur rendement supérieur en classe."

"A process whereby some teachers are paid more than others for superior performance in the classroom."

"Structure hiérarchique en vue d'ordonner les tâches des enseignants selon des responsabilités additionnelles auxquelles correspond une échelle salariale."

"A hierarchical plan to arrange a series of teacher offices on the basis of additional responsibities with an accompanying pay scale."

"Familles de tâches disposées en cycles opérationnels dans le but d'atteindre un ensemble pré-établi d'objectifs."

"A fluid series of roles(2) which are arranged for given time sequences and for the purpose of attaining a given series of objectives."

"Méthode consistant à attribuer des tâches en fonction des besoins de l'élève, dans le cadre d'une théorie cohérente de l'apprentissage."

"A process whereby teacher tasks are related to pupil needs within the context of some consistent learning theory."

---

(1) Voir Conseil supérieur de l'éducation, "Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente", Rapport annuel 1970-71 (Québec, 1971): 258-280.

(2) "Roles" semble désigner tâches et "role", fonction.

"Organisation verticale et horizontale du personnel enseignant et para-enseignant, ayant pour objet l'utilisation la plus efficace et la plus souple possible des ressources humaines affectées à l'éducation."

"An organization of instructional and para instructional staff in a vertical and horizontal pattern to maximize the efficient and flexible use of all resources in the process of education. The term staff differenciation is used synonomously."

"Système de recrutement, de formation, d'installation et d'éducation permanente du personnel scolaire qui assurerait à l'enseignement un personnel beaucoup plus polyvalent qu'aujourd'hui. Un tel système permettrait de développer le potentiel individuel des enseignants afin d'accroître leur expérience pratique et leurs responsabilités; ce qui déboucherait sur un accroissement de leur niveau de satisfaction, de statut professionnel et de rémunération."

"A plan for recruitment, preparation, induction, and continuing education of staff personnel for the schools that would bring a much broader range of man power to education than is now available. Such arrangements might facilitate individual professional development to prepare for increased expertise and responsability as teachers, which would lead to increased satisfaction, status and material reward."

"Qu'est-ce exactement que la différenciation du personnel ("Differentiated Staffing")? Comme pour l'enseignement en équipe ("Team Teaching"), tout le monde croit savoir ce que c'est, mais chacun le conçoit à sa façon, d'après son expérience propre. Elle implique une subdivision de la fonction du maître en des tâches professionnelles et para-professionnelles correspondant à des responsabilités et à des obligations qui sont jumelées aux talents et qualifications qui ne manquent pas de se manifester dans un milieu scolaire. Certains modèles de différenciation du personnel comportent aussi l'établissement d'une hiérarchie, directement reliée à l'échelle salariale."

"What exactly is "Differentiated Staffing"? Like "Team Teaching", most people believe they know what the term means, but each person has a different conception, based on his own experiences... (it) implies subdividing the global role of the teacher into different professional and paraprofessional subroles according to specific functions and duties that need to be performed in the schools and according to particular talents and strengths that are evident within the human resources of any given school community. Some differentiated staffing models also include the creation of a hierarchy, with job responsibilities that are commensurate with the range of pay."

"Il n'y a pas de définition unique, mais cette notion comporte une restructuration et une réaffectation du personnel enseignant et non enseignant mettant à profit les goûts et les capacités de chacun".

"There is no single definition, but it implies a restructuring and redeployment of teaching and non-teaching personnel to utilize individual interests and talents".

"La différenciation du personnel n'est qu'une expression descriptive signifiant "spécialisation du travail", laquelle constitue le principe fondamental d'une structure organisationnelle. Certaines écoles utilisent déjà le principe de la différenciation du personnel: elles ont jumelé les qualifications du personnel avec les exigences des tâches. Le modèle de Mesa ... Les premiers modèles établissaient d'abord un plan de carrière basé sur la hiérarchie des enseignants. Ce modèle a plutôt tendance à modifier les rapports au sein de la structure ou de l'organisation. Le modèle de Mesa consiste à analyser d'abord les besoins des élèves, puis à établir le rapport entre ces besoins et les qualifications exigées des maîtres. Ces qualifications, à leur tour, développent de nouvelles tâches ou les perfectionnent."

"Staff differenciation is merely a descriptive term which means "word specialization". Work specialization is the basic process of organization building. Schools are already differentiated, i.e., there already exists specialization of skills around certain roles (...) The Mesa approach... Prior models began by first creating a career ladder of teacher's hierarchy. This approach tends to be oriented towards changing structural or organizational relationships. The Mesa approach begins with an analysis of pupil needs and relates those to teacher skills. These skills, in turn, form new or augmented roles."(1)

---

(1) Les sources de ces définitions sont:
Canadian Teacher Federation, How to Negotiate a Differentiated Teaching Staff (Ottawa, 1973), 12;
Conte, A.E. et Mason, E.R., Merit Pay: Problems and Alternatives (New Jersey State Department of Education, 1972), 18-34;
Cooper, J.M., "Differentiated Staffing: some Questions and Answers", National Elementary Principals, 52 (janvier 1972), 4:49;
Barnabei, R., "Differentiated Staffing-Where to Now?", Man, Society, technology, 32 (1973), 7:266;
M.E.A. Study Committee, Differentiated Staffing... the Mesa Approach (Mesa, 1971), 11;
Fiorino, A.J., Differentiated Staffing: A Flexible Instructional Organization (New York, 1972).

Il y a lieu de se demander pourquoi, aux Etats-Unis, on a tant insisté sur la différenciation du personnel et pourquoi on est arrivé à plusieurs types de définitions. Il semble bien que l'on ait fait un but de cette différenciation en vue de solutionner des problèmes de motivation, de manque de personnel, de plan de carrière, de "merit rating" et de nouveaux impératifs en éducation ("children's needs"). On s'est imaginé qu'en redistribuant les tâches selon leur importance (analyse et classement des tâches), en les attribuant à des postes nouveaux que l'on définit et titre (répartition des tâches et différenciation du personnel), en ordonnant ces postes en degrés différents dans une hiérarchie (sorte de classification), en payant davantage les postes élevés (échelle de salaires), on règlerait des problèmes nouveaux posés dans l'éducation. On a désigné cet ensemble de procédures sous le nom de différenciation du personnel. De fait, selon les circonstances et les besoins, on a appuyé sur un ou des éléments de la procédure et rarement sur l'ensemble.

Pour une bonne part, les controverses relatives à la différenciation du personnel tiennent à l'ambiguité d'un terme qui couvre une multiplicité de pratiques et d'usages. Les diverses représentations de la différenciation restent fortement empreintes des caractéristiques du modèle de Temple City, dont l'immense diffusion a assuré en quelque sorte la mise en marché du concept. Les distinctions sont trop souvent infimes, dans les discussions sur le sujet, entre les principes de base qui sous-tendent la différenciation et les modèles pratiques qui en conditionnent la mise en application. Par différenciation, on désigne souvent: technique d'évaluation de rendement, système hiérarchique de responsabilités et salaires, aménagement et distribution de tâches, adaptation des tâches aux besoins des enfants, organisation des ressources, gestion de personnel, etc.

Plusieurs observateurs et certains théoriciens se sont rendu compte de l'imbroglio créé par le terme "Differentiated Staffing" et préfèrent maintenant lui substituer "Flexible Instructional Organisation", car le but général poursuivi est d'introduire une flexibilité dans l'utilisation de toutes les ressources afin de maximiser la qualité de l'éducation et d'individualiser l'enseignement. Malgré ce réajustement, il n'en persiste pas moins des équivoques.

APPROCHE THEORIQUE

A la base des recherches touchant la différenciation du personnel enseignant, se retrouve le postulat suivant: la nature de l'emploi ne peut manquer d'influencer les résultats d'apprentissage et de formation des élèves. D'où la nécessité d'identifier, de définir et d'organiser le personnel de l'école de façon à mieux répondre aux besoins des enfants. C'est dans cette perspective que les initiateurs de la différenciation du personnel désirent mettre sur pied une organisation scolaire qui favorise une utilisation optimale des ressources humaines.

Les modèles présentés expriment diverses "conceptualisations" de la différenciation du personnel. On ne peut toutefois s'attendre à ce que leur description soit complète.(1)

2.1 MODELES

Quatre systèmes ou modèles(2) ont retenu notre attention: Temple City, Sarasota, Kansas City et Mesa. Avant de procéder à leur description, nous résumerons les approches de Trump et Allen puisqu'elles sont, à toute fin pratique, le point de départ des modèles que nous avons choisis.

A) LES PREDECESSEURS

En 1964, Anderson soulignait l'apparition d'un début de différenciation du personnel. Il l'identifiait en fonction d'échelles de salaire différentes, d'utilisation des stagiaires et des para-professionnels pour alléger la charge de travail des enseignants, plutôt qu'à travers une réorganisation du personnel.

---

(1) Ceux qui désirent approfondir le sujet pourront se référer aux travaux recensés dans la bibliographie.

(2) Ces deux termes présentent certaines difficultés en prêtant à diverses interprétations. Nous les utiliserons indifféremment quoiqu'ils soient distincts. Il n'est pas sûr que leur traduction soit adéquate en français. En Floride, on parle de "system model" ou modèle "systémique", comme on verra plus loin.

Les théoriciens de la différenciation du personnel enseignant, comme Trump, Allen, Joyce et McKenna, structurèrent des modèles. Ils proposèrent une différenciation de niveaux, une échelle de salaires correspondante, un horaire flexible, une revision des programmes et du matériel didactique de même qu'une étude en profondeur pour individualiser l'enseignement et utiliser à meilleur escient le temps et le talent des enseignants et des étudiants.

En 1961, Trump et ses associés recommandaient l'organisation du personnel de l'école secondaire selon des niveaux différenciés, composés de professionnels enseignants, d'assistants professionnels, d'aides, sans oublier des consultants venant du milieu et des spécialistes. En 1964, partant de l'approche de Trump, Dwight Allen et Robert Bush présentaient un modèle plus complexe. Ce modèle comprenait quatre niveaux d'enseignants professionnels et trois niveaux de personnels non professionnels.

I- Trump

Trump est avant tout un théoricien. Il s'est attaché aux qualités et aux valeurs à promouvoir dans la société et l'éducation. Dans son optique, la différenciation du personnel est plutôt un outil parmi d'autres, un moyen pour réaliser un type d'éducation donné. Nous ne reprendrons ici qu'une infime partie de la philosophie, de la pensée de Trump.

Selon lui, il est impérieux qu'un système d'éducation tienne compte autant de la quantité des étudiants à scolariser que de la qualité de l'enseignement à promouvoir. L'accessibilité de tous à l'éducation a été un objectif opérationnel des années '60. La qualité de l'enseignement devient maintenant un objectif prioritaire, mais complexe dans son approche.

La somme des connaissances à transmettre augmente à un rythme prodigieux, l'éducation des jeunes devient à la fois plus étendue et plus spécialisée. L'enseignement doit s'insérer dans cette mutation continue. On exige par le fait même de l'enseignant des aptitudes polyvalentes et le recyclage constant de ses connaissances, au rythme de l'évolution des sciences et de la société.

Constatant que l'enseignement se donne encore selon des formules archaïques, Trump craint que l'éducation ne soit complètement dépassée par les changements qui interviennent dans la société. Le point central des réformes suggérées repose sur l'individualisation de l'enseignement avec tout ce que ce concept implique. Afin de parvenir à ce but et de répondre adéquatement à la situation, on doit transformer les groupes d'élèves et les types de personnels enseignants.

Il est nécessaire d'organiser les groupes d'élèves en fonction des objectifs de comportement à atteindre. De grands groupes seront formés pour les exposés magistraux, pour éveiller la motivation personnelle, expliquer les activités et les moyens d'apprentissage, ainsi que pour évaluer. On réduira les groupes afin d'engager conversations et discussions, de telle sorte que, l'étudiant prenne en main son propre apprentissage. Les regroupements seront mobiles et soumis aux objectifs et aux besoins des étudiants. A cette fin, l'horaire permettra d'insérer une programmation souple.

Dans le nouvel aménagement éducatif, l'enseignant est appelé à diversifier ses tâches et à se spécialiser dans quelques-unes. Certaines pourront être accomplies par d'autres personnes. Lors de la répartition de la charge de travail, on apportera plus d'attention aux tâches prioritaires devant être accomplies par le professionnel enseignant et on confiera les autres à des aides techniques ou pédagogiques. Ainsi les enseignants seront libérés de tâches non professionnelles et pourront se consacrer davantage à l'amélioration de la qualité de leur enseignement.

En vue de répondre à ces diverses reformulations, voici les principaux types de personnel envisagés par Trump:

a) Professionnels

- enseignants { spécialistes / généralistes

b) Para-professionnels
- assistants à l'enseignement ou aides pédagogiques

c) Aides cléricaux

d) Aides généraux

e) Spécialistes ou cadres conseil { conseillers, orienteurs, recherchistes, infirmières, psychologues, techniciens

f) Consultants, volontaires, venant du milieu

Ce modèle de différenciation ne tient compte que du personnel non-administratif et est organisé selon une structure non-hiérarchisée.

II- Allen(1)

Les positions d'Allen se fondent sur des principes et des modalités d'application similaires à celles de Trump.

Allen reconnaît que la scolarisation doit s'étendre à tous. Cette préoccupation se joint à celle de la qualité de l'enseignement, laquelle est déterminée par les besoins des étudiants. Pour satisfaire ces besoins, dans un cadre de société pluraliste et en transformation rapide, il faut offrir une flexibilité et une polyvalence de services au niveau de l'apprentissage et de la formation.

En vue d'actualiser ces pré-requis, on doit utiliser plus rationnellement les ressources humaines au sein de l'école. Par nature, ces ressources sont déjà diverses. Il s'agit de les mettre en valeur au sein d'un système de gestion qui favorise une meilleure qualité de l'enseignement.

Toutefois, l'aménagement des personnels que propose Allen se situe dans une perspective de hiérarchisation. Alors que Trump avait conçu une différenciation du personnel de type horizontal, Allen expose une différenciation à caractère vertical ou hiérarchique. Cette hiérarchie se caractérise par des postes et/ou emplois définis et des responsabilités propres à chacun.

Ce modèle plus sophistiqué débouche sur trois catégories de personnels bien distincts: les professionnels ou enseignants, le personnel de soutien, le personnel professionnel non-enseignant.

1. Professionnels ou enseignants

a) Enseignant senior:
professionnel expérimenté; a terminé une maîtrise ou un doctorat; on lui prévoit un très bon salaire; il assume beaucoup de responsabilités pédagogiques et administratives.

b) Enseignant:
spécialiste; a terminé un baccalauréat avec une spécialisation; il assume des responsabilités à caractère pédagogique.

c) Probaniste:
enseignant débutant; travaille sous la direction d'un enseignant et accomplit des tâches que ce dernier lui confie.

d) Stagiaire:
étudiant dans une école de formation de maîtres; accomplit tout travail qui lui est assigné par l'enseignant tuteur.

---

(1) Allen a en quelque sorte développé ou amélioré son modèle premier. Nous reprenons celui de A New Design For High School Education (New York, 1964).

2. Personnel de soutien

a) Assistant:
sans formation pédagogique, il assiste l'enseignant dans certaines fonctions; connaît la matière qui lui est confiée par l'enseignant.

b) Technicien:
accomplit des tâches à caractère non-professionnel; permet à l'enseignant d'utiliser l'équipement et le matériel d'enseignement nécessaire.

c) Aide clérical:
accomplit des tâches de secrétariat.

3. Personnel professionnel non-enseignant

Ce sont des spécialistes qui travaillent dans l'école ou dans le milieu et qui fournissent des services nécessaires:
- bibliothécaire,
- psychologue,
- conseiller en orientation,
- infirmière,
- travailleur social,
- criminologue.

On peut affirmer aujourd'hui que les modèles théoriques de Trump et de Allen ont servi de base aux recherches subséquentes sur la différenciation du personnel et aux applications qui débutèrent à la fin des années '60.

A la lumière des approches de Trump et de Allen, nous décrirons quelques modèles à partir de la littérature citée en bibliographie.

B) MODELES OPERATIONNELS

I- Temple City

Le schéma original d'organisation de Temple City fut développé et présenté au "California State Board of Education" en avril 1966 (1). Il fut ensuite modifié et amélioré par les enseignants et professionnels de cette ville. Ils en arrivèrent au modèle suivant, mis en application en 1969:

---

(1) Nous résumons, car ce modèle est connu et a notamment fait l'objet d'une étude par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1970-1971.

ILLUSTRATION 11
TEMPLE CITY
Modèle III, 1969-...

			Non permanent Maître enseignant (doctorat)
		Non permanent Enseignant senior (maîtrise)	
	Permanent Enseignant régulier (baccalauréat)		
Permanent Enseignant associé (baccalauréat)			
Enseigne à 100%	Enseigne à 100%	Enseigne à 60%	Enseigne à 40%
10 mois $6,500.-$9,000.	10 mois $7,500.-$11,000.	10-11 mois $14,500.-$17,500.	11-12 mois $15,646.-$25,000.
PARA-PROFESSIONNEL AIDE SECRETAIRE			$4,000.-$7,500.

Le modèle de Temple City présente une différenciation verticale formelle, sans différenciation horizontale explicite. Nous résumerons les responsabilités de chacun des niveaux énumérés ci-dessus.

Les professionnels

a) Maître
- responsable de la recherche et du développement:
  programme,
  enseignement,
  évaluation;
- crée une organisation éducative facilitant le changement;
- enseigne environ 40% de son temps;
- peut, à l'occasion, diriger des études pratiques.

b) Enseignant senior
- responsable de l'application du programme et de l'introduction de nouveaux concepts éducatifs;
- promeut la qualité de l'enseignement;
- agit comme chef de groupe;
- participe à la sélection, à la supervision et à l'évaluation de ses assistants;
- enseigne environ 60% de son temps;
- anime l'enseignement d'une matière donnée.

c) Enseignant
- responsable d'un groupe d'élèves;
- enseigne à temps plein tout en étant libéré des tâches semi-professionnelles et cléricales.

d) Enseignant associé
- généralement nouveau dans la profession, cet enseignant a des responsabilités face à des groupes particuliers d'élèves;
- accomplit des tâches professionnelles de support ou diverses activités para-scolaires avec les étudiants;
- s'occupe du matériel académique;
- fait de la correction de tests;
- supervise des activités du centre de documentation.

Les para-professionnels

En plus d'offrir quatre niveaux de différenciation pour le personnel professionnel, le modèle de Temple City propose l'utilisation d'un personnel auxiliaire. Des para-professionnels à temps plein ou à temps partiel composent ce personnel auxiliaire. Ils assument la plupart des tâches cléricales et techniques relatives à l'enseignement. Ces tâches sont habituellement les suivantes:
- préparation du matériel d'enseignement (laboratoire, audio-visuel, etc...);
- classification des dossiers pédagogiques, académiques ou disciplinaires des élèves...;
- photocopie et polycopie de documents, exercices et examens;
- contrôle des présences des élèves.

Evaluation du rendement

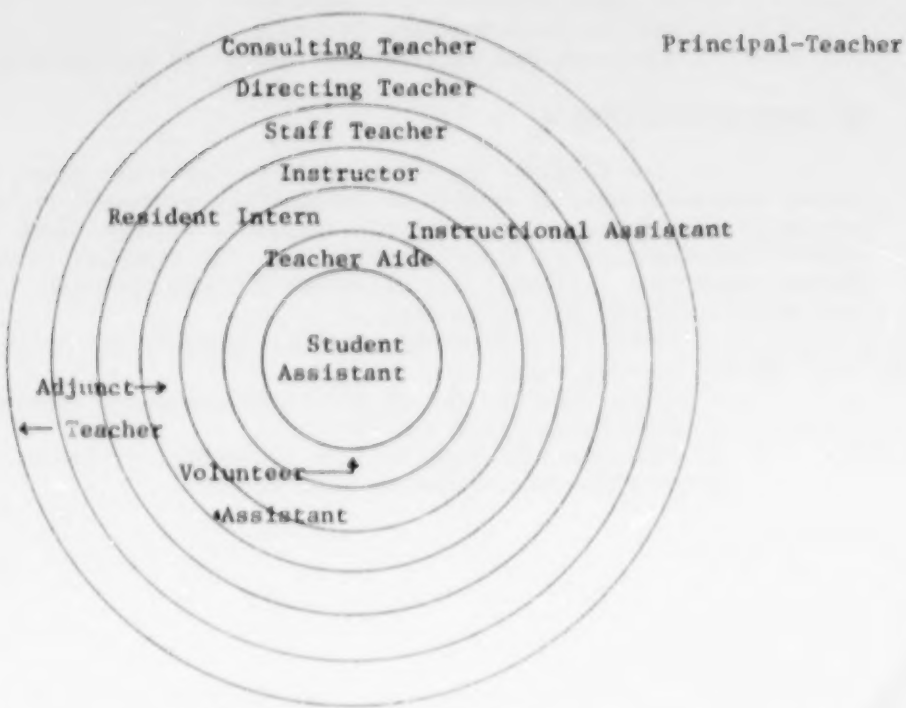
Compte tenu de ses besoins spécifiques, chaque département de l'école élabore sa propre description de tâches. L'évaluation du travail accompli dans un département donné est collégiale et s'établit en termes de comportement. C'est-à-dire que tous les membres d'un département s'évaluent entre eux et leur évaluation est relative au comportement attendu de tâches précises. De plus, l'évaluation est verticale en ce sens qu'elle est aussi établie entre les divers niveaux de la hiérarchie, de bas en haut et de haut en bas.

II- Sarasota

Le modèle de Sarasota, appelé modèle "systémique", a été conçu à partir d'une réalité géographique et de l'implantation d'un horaire modulaire flexible. Au cours d'une étape préliminaire, on a demandé à chaque école de structurer son personnel en fonction de ses besoins, de se tracer un horaire souple et d'introduire le principe de l'adjoint à l'enseignant. Ce modèle s'est aussi élaboré autour des nécessités d'individualiser l'enseignement, d'utiliser efficacement le personnel et les ressources matérielles disponibles. Ainsi sont repris les objectifs fixés par Trump et Allen qui fondent leur théorie sur la nécessité d'assurer une meilleure "qualité" de l'enseignement. Ce modèle diffère de celui de Temple City: il est semi-hiérarchisé et offre une fluidité sur les plans vertical et horizontal. Voici un tableau de l'ensemble des inter-relations des positions et de la hiérarchie verticale du système de Sarasota:

ILLUSTRATION 12

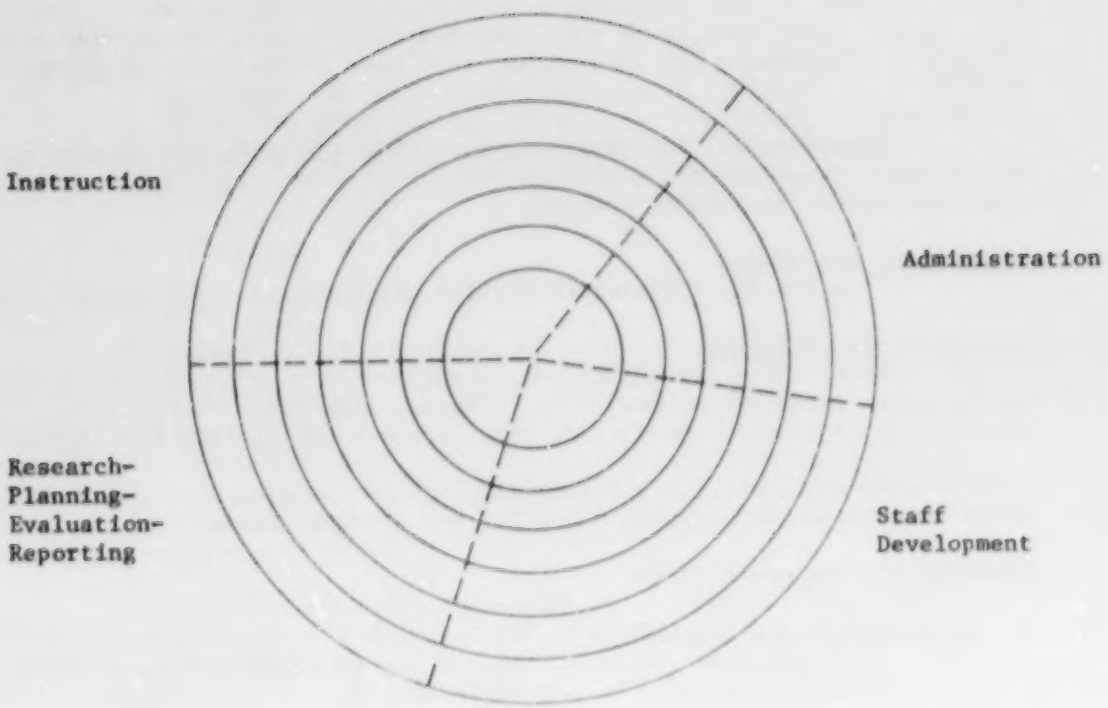
INTER-RELATIONS des positions de la hiérarchie à Sarasota



En se servant de l'illustration précédente, les aires principales d'incidence de fonctions différenciées horizontalement se présentent ainsi:

ILLUSTRATION 13

Aires d'incidence des fonctions à Sarasota



Dans le premier organigramme, les niveaux sont classés selon le degré de responsabilité et de "fiabilité" inhérent aux tâches accomplies, en tenant compte de l'expérience et de la formation exigées par l'emploi et de l'ascendant de cet emploi par rapport à d'autres emplois.

Le deuxième organigramme illustre l'autre aspect du modèle qui se fonde sur la nécessité de décomposer le programme d'enseignement en tâches requérant des ressources humaines de nature différente.

Les aires d'incidence sont basées sur la division du programme en tâches requérant différentes sortes de qualifications et de personnel à des niveaux équivalents de responsabilité et de "fiabilité" ("accountability"). La surface du cercle représente le programme, les aires reproduisent les qualifications de personnel en regard des tâches à accomplir et les cercles concentriques figurent les niveaux de responsabilité et de "fiabilité". Les quatre blocs de tâches identifiés sont considérés comme essentiels au fonctionnement de l'enseignement.

Même si deux individus sont sur un même pied dans la hiérarchie verticale, on peut leur accorder des emplois différents sur le plan horizontal, à cause de leur expérience, de leur compétence, de leur motivation, etc... Les échelles ne sont donc pas fixes puisqu'un individu peut circuler à l'intérieur des deux plans, soit pour le meilleur, soit pour le pire.

Ce modèle se veut cohérent, mais fluide à cause des besoins et des intérêts variables des étudiants qui conditionnent la situation du plan vertical et du plan horizontal.

Répartition des tâches

- selon la collégialité établie par l'école.

Evaluation du rendement

- à partir des tâches accomplies;
- inter-évaluation, i.e., l'équipe s'évalue;
- décisions souvent centrées autour des exigences de l'emploi.

Nous verrons maintenant brièvement le sommaire des responsabilités pour chacun des niveaux d'emploi ci-haut mentionnés.

Sommaire des responsabilités

a) Enseignant consultant (Consulting Teacher)

- responsable de la plus grande partie du programme, de l'enseignement et de l'apprentissage;
- accomplit des tâches requérant de l'expérience et de l'expertise;
- enseigne dans certains cas;
- consultant auprès des étudiants.

b) Chef de groupe
- assume le leadership d'une partie du programme;
- voit à l'implantation des diverses phases du programme;
- supervise le travail des stagiaires.

c) Enseignant
- sous l'autorité du chef de groupe, responsable de l'enseignement d'un programme particulier;
- assume les tâches reliées à l'enseignement en équipe.

d) Assistant
- enseignant débutant en période de probation (3 ans);
- travaille sous l'autorité de l'enseignant ou du chef de groupe.

e) Stagiaire
- finissant d'un collège de formation de maîtres, dirigé par un enseignant ou le chef de groupe et le directeur des stages de son collège;
- enseigne dans des sphères définies;
- participe aux réunions de l'école.

f) Aide
- accomplit des tâches cléricales ou techniques;
- selon les exigences ou les besoins de l'école, il peut être secrétaire, aide technique, volontaire, consultant...

III- Kansas City

A Kansas City, la différenciation du personnel s'est avérée l'issue de l'analyse de problèmes d'ordre social et professionnel. En effet, à la suite d'émeutes, en 1968, les Blancs ont fui le centre-ville, laissant derrière eux des Noirs de tous statuts. Les élèves présentaient des problèmes d'apprentissage très divers, dont quelques-uns dus à un grand écart entre les groupes d'étudiants à l'intérieur d'une même école. Quant au personnel enseignant, il avait tendance à se déplacer de la ville vers la banlieue.

Afin de résoudre le double problème - personnel enseignant et élèves - on opta pour la différenciation du personnel qui proposait un plan de carrière incitatif dans le centre-ville. On établit une hiérarchie verticale avec des emplois bien définis, un peu dans la même optique que le modèle de Temple City:

Professionnels
- Coordonnateur
- Enseignant senior
- Enseignant
- Enseignant associé

Pré-professionnels	Stagiaire Probaniste
Para-professionnels	Assistant enseignant Educateur associé Aide I Aide II Tuteur junior Volontaire

On peut situer ces emplois et leur niveau dans l'organigramme présenté à la page suivante.

Sommaire des responsabilités

Professionnels

a) Enseignant coordonnateur
- responsable de la triade éducationnelle: programme, enseignement et apprentissage;
- s'occupe des réquisitions et de la distribution du matériel didactique;
- participe au développement et à l'implantation des activités éducatives;
- supervise les internes;
- à l'occasion, enseigne à de grands groupes;
- conseille le principal et les membres de l'équipe.

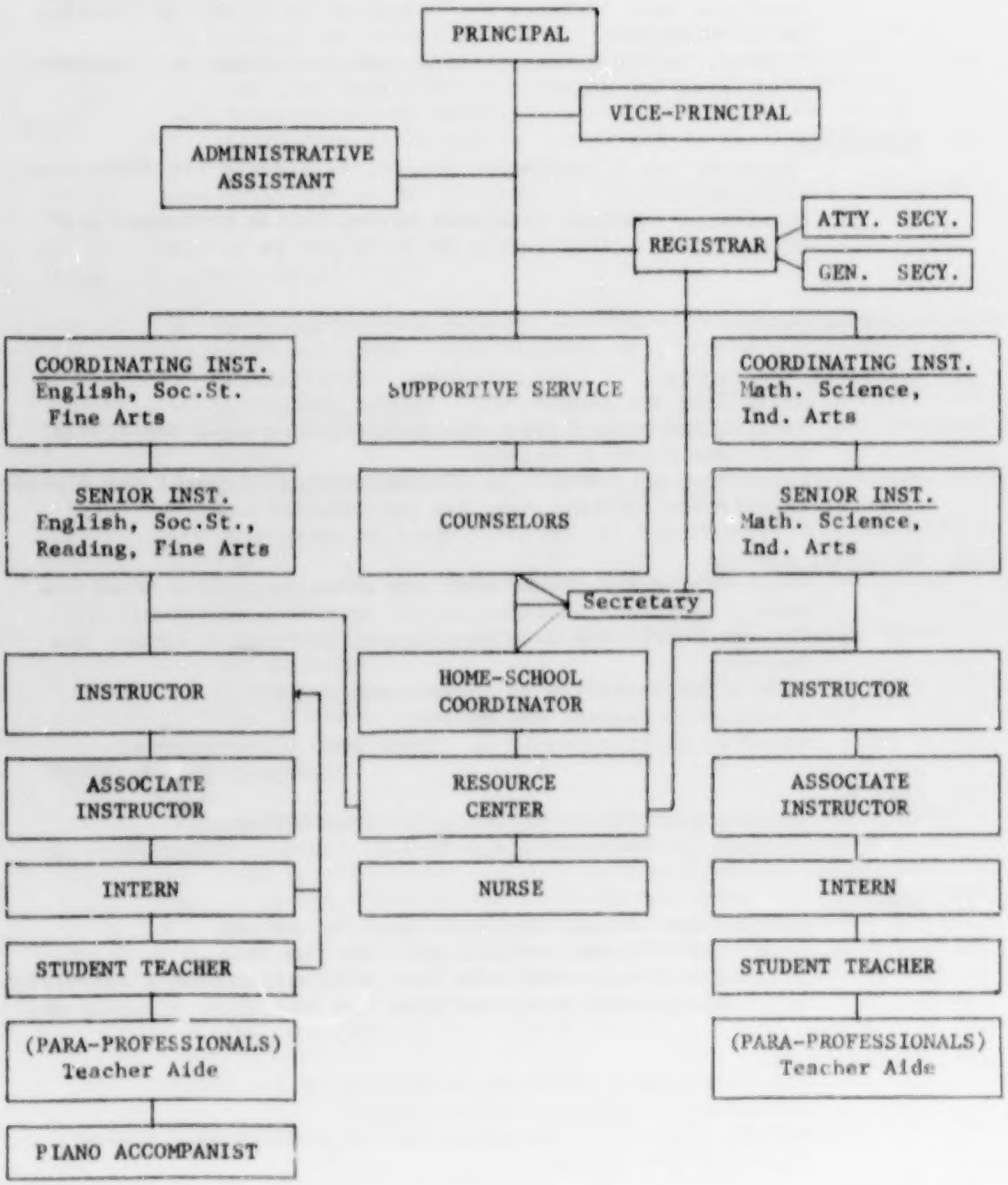
b) Enseignant senior
- chef d'équipe;
- diagnostique les carences de l'apprentissage et propose des solutions d'amélioration;
- supervise la formation des enseignants en probation;
- au "Junior High School", l'enseignant senior exerce un leadership dans une matière ou à un niveau d'enseignement.

c) Enseignant
- enseigne à de grands groupes et à de petits groupes;
- à partir des diagnostics de l'enseignant senior, l'enseignant prescrit un programme d'enseignement individuel.

d) Enseignant associé
- enseigne à temps partiel des parties de programme selon les directives de l'enseignant senior;
- participe à l'implantation des programmes et des horaires développés par l'équipe d'enseignants ("team").

ILLUSTRATION 14

ORGANISATION DE LA DIFFERENCIATION DU PERSONNEL A MARTIN LUTHER KING JUNIOR HIGH



Pré-professionnels

e) Stagiaire
- sous la supervision de l'enseignant coordonnateur, il s'initie aux différentes activités d'enseignement;
- participe dans l'équipe à l'exécution de tâches en fonction de sa formation;
- poursuit un programme planifié avec le collège ou l'université où il est inscrit.

f) Probaniste
- supervisé par l'enseignant senior, il exécute les directives de celui-ci;
- observe et enseigne (poursuit des activités conformes aux objectifs de l'institution de formation de maîtres).

Para-professionnels

g) Assistant enseignant
- administre les tests;
- inscrit les notes, tient les dossiers de chacun des élèves;
- écrit des plans de leçons;
- supervise, en présence de l'enseignant, le travail des élèves;
- établit les contacts avec les parents.

h) Educateur associé
- plusieurs de ses tâches sont les mêmes que celles énumérées pour l'assistant enseignant: il supervise le travail des élèves en présence de l'enseignant; il écrit le plan des leçons;
- aide l'infirmière et le travailleur social;
- s'occupe des travaux des élèves;
- organise matériellement la classe pour l'enseignement.

i) Aide I
- exécute des tâches cléricales et d'entretien;
- s'occupe de matériel audio-visuel.

j) Aide II
- exécute des tâches cléricales dans la classe;
- établit différents contacts avec les parents;
- a certaines responsabilités dans la planification d'activités de l'enseignement (toujours sous supervision de l'enseignant).

k) Tuteur junior
- aide volontaire, étudiant du secondaire 1er cycle;
- tuteur d'étudiants à l'élémentaire;
- exécute des tâches assignées par les membres de l'équipe (2 heures par jour).

1) Volontaire
   - participe selon sa compétence à l'exécution de tâches selon les besoins des membres de l'équipe.

Répartition des tâches

- répartition quotidienne par équipe d'enseignants;
- planification mensuelle par le comité de planification composé d'un membre élu par chaque équipe d'enseignants;
- planification bi-mensuelle par le "cabinet", le conseil pédagogique et le comité des griefs ou de disciplines.

Une illustration des interactions formelles dans ce modèle de "D.S." apparaît sous forme de tableau à la page suivante.

Temps (% approximatif)

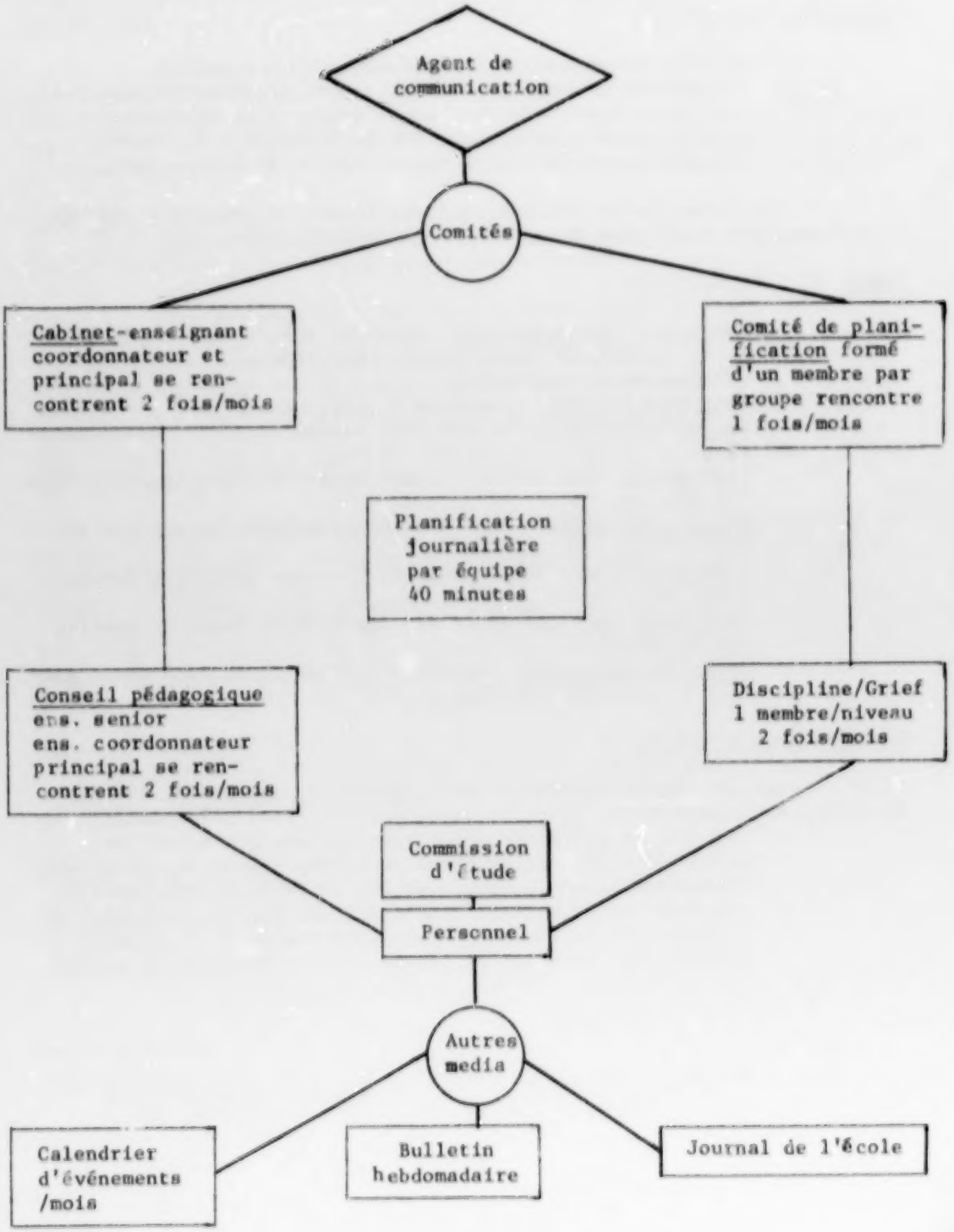
- Enseignant coordonnateur: enseigne 50% de son temps; le reste de son temps: entraînement du personnel, recherche et développement, supervision.
- Enseignant senior: enseigne à temps plein, dans l'exercice de son leadership, il peut être allégé de tâches d'enseignement.
- Enseignant: est chargé à temps plein de l'enseignement dans une classe.
- Enseignant associé: est chargé d'enseignement à temps partiel.
- Interne: occupe 100% de son temps à des activités éducatives.
- Enseignant en probation: enseigne 70% du temps et observe 30% du temps.
- Para-professionnels: employés à temps plein ou à temps partiel à différentes tâches.

Evaluation du rendement

Les critères d'évaluation de rendement de chacun des membres du personnel enseignant ne sont pas tous définis. Pour l'instant,
- tous les équipiers évaluent leur performance entre eux;
- un comité d'évaluation formé de représentants de chacun des niveaux porte un jugement sur la performance individuelle;
- les rapports d'évaluation sont dirigés vers le principal et le directeur de l'enseignement élémentaire et secondaire du district qui émettent un jugement en la présence de chacun des individus.

ILLUSTRATION 15

Interactions formelles à Kansas City



IV- Mesa

"L'utilisation de fonctions hiérarchiques fixes ne peut se perpétuer qu'au risque de privilégier une solution de problèmes d'enseignant au détriment d'un problème étudiant" (1).

Partant de ce principe, English développe un nouveau modèle de différenciation du personnel tenant compte des besoins des étudiants et des intérêts des enseignants. Dans cette optique, tout emploi hiérarchique est lié aux besoins de la clientèle étudiante plutôt que d'être ordonné selon la valeur accordée à un type particulier d'activité pédagogique.

Fondement du modèle

Puisque les besoins des étudiants se modifient constamment, les rôles (tâches) des enseignants doivent également se modifier.

La différenciation formelle se fait horizontalement et des différenciations verticales sont mises sur pied pour exécuter des contrats particuliers, ce qui entraîne une fluidité des rôles. Ce système opère à partir de projets sur lesquels les enseignants préparent des "soumissions". Contrairement aux autres modèles, on peut difficilement composer une représentation graphique de la différenciation des emplois à Mesa. Tout plan vertical est fonction d'un lieu, d'une période de temps et assujetti à des objectifs spécifiques.

Lorsqu'un objectif est fixé, le personnel détermine quelles seront les habiletés et expertises indispensables pour atteindre cet objectif. Si les ressources à l'intérieur de l'organisation sont suffisantes, on réorganise le personnel; sinon, on va chercher les compétences nécessaires à l'extérieur. On établit ensuite l'échelle d'importance qu'il faut accorder aux habiletés requises les unes par rapport aux autres. Lorsque l'objectif est rempli, l'échelle verticale disparaît et l'on retourne à la différenciation horizontale.

Titres et description

Comme tout est orienté en fonction d'un problème à résoudre, il n'y a pas de fonction verticale permanente ni de description de tâches statique.

Répartition des tâches

A partir d'un objectif précis, on distribue les tâches. Ces tâches peuvent changer d'un contrat à l'autre.

Evaluation du rendement

Sur le produit (travail réalisé).

---

(1) ENGLISH, A Short Manual to Understand "D.S." (American Association of School Administrators, Washington D.C., 1971).

2.2 APPLICATION DES MODELES

Suite à cette approche théorique, nous verrons comment les modèles étudiés sont appliqués à Kansas City, à Mesa, et à Sarasota.

A) KANSAS CITY, MISSOURI

Il y a quelques années, à Kansas City, on assista à de violentes émeutes. Elles étaient le fruit de longues frustrations parmi la population noire. Elles provoquèrent un mouvement de déplacement de la population blanche vers les banlieues. Le même phénomène se produisit chez les enseignants. Ils désertèrent la ville. En vue de pallier à un manque de personnel qui se fit de plus en plus grand dans le centre-ville (où l'on vit se concentrer une agglomération de Noirs), les administrateurs du Board of Education recherchèrent des alternatives susceptibles d'y attirer des enseignants compétents. On songea au "Differentiated Staffing". Le "D.S.", prévoyant un plan de carrière aux enseignants à l'intérieur de la profession, fut un des moyens que les administrateurs se donnèrent.

On voulait aussi améliorer la qualité de l'enseignement. Selon les administrateurs, le "D.S." permettait de mieux individualiser l'enseignement et de mieux rejoindre les besoins des étudiants.

La Commission désirait s'enquérir de la pratique du "D.S. System". A Kansas City, elle s'est divisée en deux groupes qui ont séjourné durant une journée complète dans deux écoles différentes: Harmon Weeks Elementary School et Martin Luther King Junior High School. Les élèves étaient exclusivement des Noirs, alors que le personnel enseignant et de direction se composait de Noirs et de Blancs. La Commission a recueilli des informations tantôt des élèves tantôt des professeurs, tantôt des directions d'écoles. De plus, les membres de la Commission ont eu le loisir d'assister aux cours qui se donnaient et de visiter tous les locaux. Au cours de la journée suivante, les administrateurs du district scolaire (Kansas City School Board) ont présenté aux membres de la Commission les aspects administratifs et théoriques de leur système.

C'est à partir de ces diverses sources que les notes qui suivent ont été rédigées. Elles ne portent pas exclusivement sur la différenciation du personnel, mais sont nécessaires pour illustrer le fonctionnement pratique d'un tel système.

L'école élémentaire Weeks comprend 925 élèves. Le personnel se compose de 30 "instructors" ou enseignants, de "senior instructors" ou chefs de groupe et de "coordinators" ou coordonnateurs; on y inclut aussi

le responsable du "resource center" (bibliothèque, audio-visuel). En plus de ce personnel de 30 personnes, nous retrouvons 9 para-professionnels et 5 spécialistes. Ces spécialistes peuvent être l'équivalent de nos professeurs d'éducation physique, d'anglais et d'art à l'élémentaire.

A Luther King Junior High, il y a 100 élèves. On y compte 50 "instructors" ou enseignants, 8 "senior instructors" ou chefs de groupe, 2 "coordinators" ou coordonnateurs et 6 para-professionnels. Le coordonnateur enseigne à demi-temps; il a donc environ 10 périodes de cours par semaine. Le "senior instructor", ou chef de groupe, est considéré comme un enseignant à plein temps, mais il est dégagé de certaines périodes d'enseignement pour accomplir des tâches de coordination. Il a environ 17 heures de cours par semaine. Les "instructors" ou enseignants à plein temps donnent en moyenne 27 heures de cours par semaine. On prévoit pour les enseignants une période de planification par jour. A l'élémentaire, on accorde aux élèves 40 minutes pour le dîner et au secondaire, 30 minutes. La période du dîner se déroule sous la surveillance d'enseignants. Cette période inclut 30 minutes pour le dîner et les 15 autres minutes qui la complètent sont appelées "période de foyer". Il est à signaler que la période du dîner et du "foyer" compte pour une période une période parmi les sept périodes de la journée. Les étudiants suivent donc 6 périodes d'activités éducatives.

L'école Weeks est aménagée en 13 aires ouvertes, alors qu'à Luther King, on retrouve des locaux traditionnels, semi-cloisonnées et quelques locaux doubles.

Pour ce qui est de la rémunération, le coordonnateur reçoit le salaire d'un enseignant plus 16%. Quant au chef de groupe, son traitement correspond au salaire d'un enseignant plus 10%; le salaire de l'enseignant est déterminé par la convention collective. Il est à noter que les salaires des para-professionnels ne sont pas établis sur la même base de rémunération.

L'année scolaire pour le coordonnateur dure 43 semaines, alors que pour le chef de groupe, l'enseignant, l'étudiant et le para-professionnel, elle est réduite à 39 semaines 1/2. Le coordonnateur doit être présent à l'école de 8 heures à 4 heures 30, le chef de groupe de 8 heures à 4 heures 30 et l'enseignant de 8 heures 10 à 3 heures 20.

La période de probation pour un enseignant à l'élémentaire est de 4 ans et au secondaire, de 5 ans. Auparavant la probation ne s'étendait que sur 3 années.

B) MESA, ARIZONA

Contrairement à celui de Kansas City, le modèle de "D.S." appliqué à Mesa vise comme objectif principal la satisfaction des besoins des étudiants. Il se veut centré sur les besoins de l'élève et fait passer en second lieu l'organisation du personnel enseignant, laquelle était prioritaire à Kansas.

Le système de Mesa ne se guide pas sur une hiérarchie prédéterminée. On essaie plutôt de fixer des objectifs, au préalable, et à partir de ceux-ci, on structure la hiérarchie. Les groupes d'enseignants s'organisent eux-mêmes en équipes hiérarchiques pour réaliser un ou plusieurs objectifs. Une fois ceux-ci atteints, l'équipe se dissout pour se réorganiser à partir de nouveaux objectifs.

Pendant un certain temps, on a opéré à partir de ce qu'il est convenu d'appeler "A request for proposal". La commission scolaire émet une série de demandes comprenant les objectifs à atteindre qu'elle transmet aux écoles. Une équipe de professeurs ou des individus proposent alors des offres sur les différentes demandes. L'équipe qui s'engage à réaliser les objectifs au meilleur taux est retenue. A la fin du contrat, les résultats sont évalués. Selon le rendement donné, les soumissionnaires sont récompensés ou pénalisés en terme de salaire.

Le "Request for proposal" a été aboli comme technique depuis un an. Le temps de mise en oeuvre et l'inexpérience aux niveaux de la "School Board" et des enseignants ont amené les autorités à réfléchir sérieusement sur l'application d'un tel processus. Les prévisions n'ayant pas été atteintes globalement en terme de temps et à cause de l'inexpérience des administrateurs et des professeurs, on a délaissé cette pratique.

Pour comprendre l'ensemble de la démarche entreprise à Mesa, on doit remarquer qu'il n'y existe pas de syndicat d'enseignants comme tel. Toutefois, une association professionnelle représente les enseignants lors de la préparation des conventions collectives. Cette association négocie de bonne foi avec la partie patronale, mais ne jouit d'aucune reconnaissance légale. L'influence de l'association se fait surtout sentir directement au gouvernement de l'Etat au moyen du "lobbying". Cette association professionnelle des enseignants est perçue comme un comité consultatif par la commission scolaire.

A Mesa, en plus de l'association professionnelle des instituteurs et de la Board of Education, la Commission a visité deux écoles élémentaires et deux écoles secondaires. Deux d'entre elles ont retenu plus spécialement l'attention: "Fremont Junior High" et "Holmes Elementary School".

La clientèle scolaire comprend différents groupes ethniques dont: Indiens, Mexicains, Noirs et Anglo-américains. Toutefois les Anglo-américains dominent dans une très forte proportion. Les parents

ont la liberté de choisir l'école qu'ils désirent voir fréquenter par leurs enfants, au niveau élémentaire.

A Holmes Elementary School, il y a 700 élèves. Chaque enseignant bénéficie durant 2 heures par jour des services d'un aide. La plupart de ces aides n'occupent leur poste qu'à temps partiel.

Fremont Junior High regroupe 1,050 élèves. Il arrive que l'on y remplace un enseignant par deux ou trois aides. Pour ce faire, on invoque le principe suivant: si une ou des tâches peuvent être accomplies aussi bien par un aide que par un enseignant, on engage de préférence un aide. Cependant la décision appartient au groupe de professeurs concernés. Une telle politique est possible localement à cause de l'absence d'un surplus de personnel.

A l'élémentaire, les instituteurs enseignent à temps plein. Ils sont libérés une heure par jour pour des travaux d'équipe. Au secondaire, chaque enseignant dispense en moyenne 25 périodes de cours par semaine. Les périodes du dîner font partie de ces 25 périodes. Comme à Kansas City, la période du dîner dure environ 30 minutes et est complétée par une période d'information, dite de foyer. L'étudiant reçoit donc en réalité 6 périodes de cours par jour. L'année scolaire pour les étudiants de l'école élémentaire s'étend sur 180 jours. Pour les étudiants du secondaire, elle dure 185 jours.

Les échelles salariales sont basées sur les années d'expérience et de scolarité. Toutefois, à Holmes Elementary School, le "team leader" et le "coordinating instructor" ou coordonnateur reçoivent respectivement des suppléments de $100. et $500. A Fremont Junior High, des suppléments sont obtenus sur des contrats.

C) SARASOTA, FLORIDE

A Sarasota, on a tenté de combiner les systèmes de Kansas City et de Mesa. D'une part, on considère que les enseignants ont des talents diversifiés que l'on doit maximiser. On vise une utilisation optimale des ressources humaines. D'autre part, on axe le système sur la satisfaction des besoins des étudiants. Une des raisons qui a présidé à l'instauration du "Differentiated Staffing" à Sarasota était de régler un problème d'apprentissage au niveau de la lecture. Après l'étude de ce dernier problème, le département d'anglais du Sarasota Junior High a conclu qu'une réorganisation du personnel, le "Differentiated Staffing", aiderait à solutionner cette difficulté d'apprentissage.

A partir des objectifs fixés par les administrateurs et les enseignants, on s'est appliqué à utiliser les talents particuliers des enseignants sans en abuser pour autant.

Le chef de groupe donne 15 à 20 périodes de cours par semaine, le "curriculum teacher", 20 à 25 périodes, et l'enseignant, 25 à 30. Les élèves passent 300 minutes à l'école par jour. Leur année scolaire dure 180 jours, alors qu'elle est de 193 jours pour les enseignants.

A Sarasota comme à Mesa, il n'y a pas de syndicat, mais uniquement une association professionnelle. Les enseignants de Sarasota auraient une attitude dite professionnelle par rapport à leur travail, alors que d'autres groupes d'enseignants de la Floride manifesteraient une attitude plus "syndicaliste". Selon certains administrateurs, une mauvaise administration développerait une tendance à la "revendication" chez les enseignants, faisant passer en second le professionalisme de la fonction.

La Commission a visité Sarasota Junior High, Venice Junior High et Gocio Elementary School. A Sarasota Junior High, on remarque que seuls quelques départements utilisent le "D.S. System", alors qu'à Venice, tous les départements y sont incorporés. Au premier endroit, on est parti du principe voulant que les enseignants donnent un meilleur rendement s'ils peuvent opter pour un système ou l'autre. A Venice, que les enseignants en aient éprouvé le besoin ou pas, les départements ont été organisés en vue du "D.S. System".

A Sarasota Junior High, il y a 50 enseignants 1/2 pour 1,270 étudiants. Les enseignants ont 5 périodes d'enseignement par jour, comprenant la période du dîner et une période de planification. Le nombre moyen d'élèves par classe est de 25 à 30. Le maximum peut atteindre 32. Le département d'anglais nous est apparu comme étant le département le mieux structuré. Il comprend 17 personnes: 1 chef de groupe, 2 "curriculum teachers", 2 "reading teachers" (ces deux enseignants sont payés à même des subventions fédérales), 7 enseignants, 2 aides, 3 stagiaires ("resident interns").

A Venice Junior High, on dénombre 1,100 étudiants, 50 enseignants, 11 aides ou para-professionnels. Les enseignants ont 5 périodes d'enseignement par jour incluant l'heure du dîner et une période de planification. Le nombre moyen d'élèves par classe se situe autour de 30. La structure hiérarchique se compose de trois types de personnel: les chefs de groupe, les enseignants et les aides.

TYPES DE PERSONNELS

Après avoir touché rapidement aux divers types de personnels dans le chapitre précédent, nous les examinerons davantage en tentant de les ramener à des dénominateurs communs. Les différents modèles de différenciation présentent habituellement trois grands niveaux: professionnels, pré-professionnels et para-professionnels. Nous décrirons brièvement les tâches, responsabilités et exigences des catégories d'emplois à chacun des niveaux, en partant d'un tableau sommaire présenté en page suivante. On verra dans une seconde partie comment on s'est accomodé de ces modèles en pratique.

3.1 EMPLOIS PREVUS

A) LES PROFESSIONNELS

1er niveau

Au sommet de la hiérarchie des professionnels, on retrouve: ou le consultant, ou l'enseignant maître, ou le coordonnateur de l'enseignement, ou le responsable du programme.

TACHES généralement attribuées

- supervise l'ensemble du processus éducatif;
- coordonne différentes activités du programme d'enseignement;
- évalue le programme et suggère des moyens d'action;
- supervise, commande et distribue le matériel didactique;
- identifie les besoins communautaires;
- participe, sous l'autorité du principal, à la prise de décision sur tout ce qui concerne le programme;
- conduit des recherches susceptibles d'améliorer l'éducation;
- favorise l'application des innovations apportées au programme.

QUALIFICATIONS

- compétence en recherche;
- intéressé à poursuivre sa carrière dans l'enseignement;
- habile en organisation et en relations humaines;

ILLUSTRATION 16

TYPES D'EMPLOIS DANS DIVERS MODELES

MODELES	PROFESSIONNELS (diplomés)	PRE-PROFESSIONNELS (en devenir)	PARA-PROFESSIONNELS (non-diplomés)
TEMPLE CITY, Californie	MASTER TEACHER SENIOR T'ER STAFF T'ER ASSOCIATE T'ER		INSTRUCTIONAL AIDE RESOURCE CENTER/CLASSROOM INSTRUCTIONAL AIDE LIBRARY/MEDIA
SARASOTA, Floride	CONSULTING T'ER DIRECTING T'ER STAFF TEACHER INSTRUCTOR	RESIDENT INTERN	INSTRUCT. ASSISTANT TEACHER AIDE VOLUN. ASSIST. STUDENT ASSIST. ADJUNCT. TEACH
KANSAS CITY, Missouri	COORD. INSTRUCT. SENIOR INSTRUCT. INSTRUCTOR ASSOC. INSTRUCT.	PROBATIONARY INTERN STUDENT TEACHER	ASSIST. T'ER ASSOC. T'ER INSTRUCT. AIDE ADV. INSTRUCT. AIDE YOUTH TUTOR VOLUNTEER
MESA, Arizona	PROGRAM MANAGER INSTRUCT. LEADER CLASSROOM T'ER	TEACHER INTERN STUDENT INTERN	TEACHER AIDE

- expérience pertinente dans l'enseignement;
- très bonne connaissance de la matière (discipline);
- capable d'évaluer et d'appliquer un nouveau programme et d'innover en éducation;
- leadership;
- très bonne connaissance de la supervision et du développement du programme;
- maîtrise en éducation élémentaire ou secondaire ou l'équivalent.

TEMPS

- 44 semaines par année;
- ses responsabilités de leader lui demandent d'assumer certaines tâches après la classe, soit le soir ou en fin de semaine;
- minimum: 6 1/2 heures / jour.

2ième niveau

L'enseignant senior ou le chef de groupe.

TACHES généralement attribuées

- supervise un groupe d'enseignants avec lequel il enseigne;
- participe au conseil pédagogique de l'école;
- supervise l'apprentissage des stagiaires;
- exerce un leadership dans une discipline (dans les écoles élémentaires);
- planifie les activités quotidiennes ou à long terme sous l'autorité du coordonnateur de l'enseignement;
- établit des diagnostics et propose des solutions pour répondre aux besoins des élèves.

QUALIFICATIONS

- intéressé à faire carrière dans l'enseignement;
- habile à guider, à diriger une équipe (leadership);
- très bonne connaissance du programme institutionnel;
- connaissance pertinente d'une matière (discipline) à l'élémentaire;
- innovateur;
- baccalauréat en éducation, plus études spécialisées;
- expérience positive comme éducateur.

TEMPS

- 40 semaines par année;
- de 8 heures à 16 heures 30, durant les jours de classe.

3ième niveau

L'enseignant régulier a un rôle comparable à celui qui est attribué dans des classes traditionnelles, mais il assume en plus les obligations rattachées à l'enseignement par équipe.

TACHES généralement attribuées

- travaille (enseigne) avec des groupes hétérogènes d'étudiants;
- assume la responsabilité de la présentation d'une matière (discipline) sous la supervision du responsable du 2e niveau;
- prend part à différentes activités innovatrices;
- participe à l'enseignement comme membre d'une équipe ou comme enseignant individuel;
- supervise ou guide des pré-professionnels.

QUALIFICATIONS

- expérience pertinente en enseignement ou positive comme probaniste;
- capable d'enseigner en équipe;
- bachelier en éducation élémentaire ou secondaire ou plus.

TEMPS

- 40 semaines par année;
- selon l'horaire quotidien défini par le code administratif du district scolaire.

4ième niveau

Probaniste, enseignant associé ou assistant. A ce niveau, se retrouvent les enseignants débutants qui ont comme première responsabilité d'exécuter des activités éducatives prévues et élaborées par les niveaux supérieurs.

TACHES généralement attribuées

- travaille avec des groupes homogènes d'étudiants;
- enseigne à temps plein ou à temps partiel;
- participe, comme membre junior de l'équipe, au processus global de l'éducation plutôt qu'à un aspect particulier qui limiterait son expérience comme probaniste.

QUALIFICATIONS

- bachelier ou plus.

TEMPS

- 40 semaines par année;
- 5 heures par jour (environ);
- en période de probation de 3 à 5 ans.

B) LES PRE-PROFESSIONNELS

Ce niveau de personnel n'existe pas dans tous les modèles de différenciation du personnel. Les catégories "probaniste" et "stagiaire" sont parfois rangées avec les professionnels. Voici donc une autre description de tâche du probaniste suivie de celle du stagiaire.

TACHES généralement attribuées

a) Probaniste
- identifie certains problèmes de l'apprentissage;
- écrit le plan des leçons;
- assume la responsabilité de groupes divers d'étudiants et de l'apprentissage individuel de certains élèves;
- observe l'enseignement d'un professionnel et le progrès des étudiants; aide à évaluer et à sélectionner le matériel didactique;
- assiste aux conférences parents-maîtres;
- participe aux activités pertinentes à son entraînement;
- assiste aux rencontres des enseignants.

b) Stagiaire
- travaille avec les étudiants individuellement dans des tâches d'apprentissage spécifique;
- assume, sous supervision, la responsabilité d'activités avec des groupes divers d'étudiants;
- aide à évaluer le progrès de l'étudiant;
- observe les activités du personnel professionnel;
- acquiert une expérience d'ordre général.

C) LES PARA-PROFESSIONNELS

Une caractéristique commune aux modèles de différenciation du personnel est la vaste utilisation des para-professionnels ou des aides. Les postes, à ce niveau, sont multiples et peuvent être créés à mesure que des besoins sont ressentis et selon les disponibilités du milieu. Les titres utilisés pour désigner certains postes peuvent être les suivants:

- moniteur
- aide bibliothécaire
- aide clérical
- assistant pédagogique
- stagiaire
- auxiliaire
- aide pédagogique
- volontaire
- aide service
- aide étudiant
- aide enseignant
- assistant de laboratoire
- aide aux transports
- assistant superviseur
- non-enseignant
- consultant communautaire
- aide technique
- aide infirmière
- interne
- ...

Nous donnons ici quelques exemples de tâches accomplies par des types particuliers d'aides.

TACHES généralement attribuées

a) Aide enseignant
- maintient l'ordre et la propreté dans la classe;
- administre les tests;
- surveille le travail de l'étudiant;
- identifie les problèmes d'apprentissage.

b) Aide clérical
- corrige certains travaux de l'étudiant;
- dactylographie les rapports - les exercices - les examens;
- s'occupe des dossiers.

c) Volontaire
- aide à clarifier les besoins et les intérêts du milieu;
- surveille les étudiants durant les récréations ou à la cafétéria;
- supervisé, il peut enseigner certaines parties de programme selon sa compétence.

d) Assistant pédagogique
- supervise le travail individuel des étudiants en classe ou à la bibliothèque;
- corrige certains tests et travaux;
- surveillant de la conduite et du progrès des étudiants dans des activités assignées par l'enseignant régulier;
- s'occupe de l'équipement matériel nécessaire à l'enseignant.

3.2 ACCOMODATIONS AUX ENDROITS VISITES

En principe, à Kansas City, la hiérarchie des personnels se compose ainsi: le principal, les "coordinating instructors" ou coordonnateurs, les "senior instructors" ou chefs de groupe, les "instructors" ou enseignants, les aides ou para-professionnels, les "associate instructors" ou enseignants à temps partiel, les "interns" ou probanistes, les "student teachers" ou stagiaires. Dans la pratique, nous avons retrouvé la hiérarchie suivante: le principal, les "coordinating instructors", les "senior instructors", les "instructors" et les aides.

Les "associate instructors", des femmes pour la plupart, travaillaient à temps partiel. Leur présence compliquait l'horaire de l'étudiant, des enseignants à temps plein et des administrateurs. Quant aux probanistes

et aux stagiaires, on semble ne plus vouloir favoriser leur apport pour des raisons plus ou moins identifiées.

A Mesa, on prévoyait: un principal, l'"instructional leader" ou chef de groupe, le "program manager" ou directeur de programme, le "classroom teacher" ou enseignant, le "teacher aide" ou aide, le "teacher intern" ou probaniste et le "student intern" ou stagiaire. En fait, nous n'avons dénombré que le principal, l'"instructional leader", le "classroom teacher" et le "teacher aide". Les postes de "program manager", de "teacher intern" et de "student teacher" n'existent pas présentement, mais ils pourraient être comblés.

A Sarasota, l'organigramme initial était le suivant: le principal, le "directing teacher" ou chef de groupe, le "staff teacher" ou enseignant, le "consulting teacher" ou enseignant consultant, le "teacher aide" ou aide, le "consulting teacher" ou enseignant consultant, le "teacher aide" ou aide, le "beginning teacher" ou probaniste et le "resident intern" ou stagiaire. Dans la pratique nous avons retrouvé: le principal, le "directing teacher", le "curriculum teacher", le "staff teacher", le "reading teacher", le "teacher aide" et le "resident intern". Les fonctions de "consulting teacher" et de "beginning teacher" n'existent pas pour le moment. Pour fins de compréhension, nous présentons aux pages suivantes deux tableaux comparatifs des différents types de personnels tels que prévus et tels qu'existants (voir illustrations 17 et 18).

ILLUSTRATION 17

Tableau comparatif des différents types de personnels

Kansas City	Mesa	Sarasota	Québec
PRINCIPAL ASSISTANT	PRINCIPAL ASSISTANT	PRINCIPAL ASSISTANT	PRINCIPAL ADJOINT
COORDINATING INSTRUCTOR	PROGRAM MANAGER	CONSULTING TEACHER	ADJOINT A L'ENSEIGNEMENT
SENIOR INSTRUCTOR	INSTRUCTIONAL LEADER	DIRECTING TEACHER	CHEF DE GROUPE
INSTRUCTOR	CLASSROOM TEACHER	STAFF TEACHER	ENSEIGNANT
AIDE	AIDE	AIDE	SOUTIEN
ASSOCIATE INSTRUCTOR	NIL	NIL	ENS. A TEMPS PARTIEL
INTERN	TEACHER INTERN	BEGINNING TEACHER	ENS. EN PROBATION
STUDENT TEACHER	STUDENT INTERN	RESIDENT INTERN	STAGIAIRE

ILLUSTRATION 18

a) Types de personnels prévus aux Etats-Unis qui n'existent pas présentement

Kansas City	Mesa	Sarasota
ASSOCIATE INSTRUCTOR	PROGRAM MANAGER	CONSULTING TEACHER
INTERN	TEACHER INTERN	BEGINNING TEACHER
STUDENT TEACHER	STUDENT INTERN	

b) Types de personnels non prévus mais existant

		CURRICULUM TEACHER
		READING TEACHER

IMPLANTATION

Dans la plupart des milieux, la différenciation du personnel est une innovation qui n'a pas fait ses preuves. Il n'y a aucune institution de formation de maîtres qui prépare ses sujets à s'insérer dans une telle organisation. Il faut donc prévoir soigneusement une phase d'implantation qui mette l'accent sur la préparation des personnels.

Avec le recul du temps, on peut affirmer que c'est le soin apporté à cette étape préliminaire qui a assuré le succès du "D.S. System" à plusieurs endroits. On a su mettre le prix en temps et en argent. A titre d'exemple, nous résumerons les préparatifs d'ensemble du projet de Temple City et noterons les observations que nous ont livrées les personnes qui ont vécu l'expérience à quelques autres endroits.

4.1 TEMPLE CITY

A) AIRES DE PREPARATION

A la fin de 1965 et au début de 1966, une sorte de consortium, composé d'administrateurs locaux et d'universitaires, se mit à analyser la situation et à explorer plus avant un premier modèle suggéré par Dwight Allen.

On peut représenter l'entraînement et les études qui s'ensuivirent au moyen du diagramme suivant:

SECTEURS					
A aménagement des programmes	B administration des programmes	C étude des structures	E modèle et relations humaines	F	G
ENSEIGNANT SENIOR ENSEIGNANT MAITRE ADMINISTRATEUR				PERSONNEL AUXILIAIRE	ENSEIGNANT

L'entraînement sur l'aménagement des programmes (A) se poursuit au niveau individuel ou en groupes ne dépassant pas 3 professeurs. A l'horaire figurent visites, conférences, études spécifiques de disciplines concernées.

L'administration des programmes (B) prévoit l'inventaire d'un vaste répertoire de méthodes. Elle étudie des stratégies pour l'individualisation de l'enseignement, pour la recherche et la compréhension socio-culturelle. Les techniques d'enseignement sont spécifiquement abordées dans leur effet sur l'apprentissage.

L'étude des structures (C) constitue une approche des bases théoriques et expérimentales pour assurer une transition heureuse de l'enseignement traditionnel vers la différenciation du personnel. Des programmes individuels sont tracés pour les administrateurs et les enseignants seniors et les enseignants maîtres.

La section conception du modèle et relations humaines (E) prend la forme d'une enquête sur les innovations les plus exhaustives en éducation et d'un exercice de création de modèles "substituts" à des innovations spécifiques.

L'entraînement du personnel auxiliaire (F) est conduit par un individu du milieu qui est susceptible de comprendre les problèmes des minorités d'où est tiré ce personnel. Il comporte une formation sur diverses tâches de secrétariat, d'entretien, et de l'information sur le fonctionnement de l'éducation en général.

La section G, réservée aux enseignants (staff teachers), les prépare à l'enseignement micro-gradué et à l'évaluation de leurs collègues.

La section D a été retranchée du diagramme parce qu'elle incorpore toutes les autres et vise à évaluer l'ensemble du processus par tous les gens concernés.

Les enseignants seniors étudient les différents secteurs dans l'ordre suivant: le modèle et les relations humaines (E) durant trois mois, l'administration des programmes (B), une année, l'aménagement des programmes (A), cinq mois, l'étude des structures (C), cinq mois.

L'entraînement des enseignants maîtres se déroule selon la séquence suivante: trois mois dans le modèle et les relations humaines (E), un an et 5 mois dans l'aménagement des programmes (A), 5 mois dans l'administration des programmes (B) et 5 mois dans l'organisation des structures (C).

Les administrateurs concentrent leur attention pendant un an et 10 mois sur l'organisation des structures (C), s'attardent 5 mois dans l'administration des programmes (B) et terminent leur apprentissage par 5 autres mois d'études du modèle et des relations humaines (E).

On entraîne le personnel auxiliaire environ 6 mois (F), alors que les enseignants suivent 3 mois d'études en enseignement micro-gradué (G).

Voici maintenant sous une forme linéaire comment les événements, dans leur ensemble, se sont déroulés à Temple City (tiré d'un texte de F. English, A Handbook of the Temple City Differentiated Staffing Project, 38-43).

B. CHRONOLOGIE

Activité	Date	Activity
Session d'étude au niveau administratif, avec M. Dwight Allen sur les conceptions de base de la différenciation du personnel	1965 décembre December	Administrative Workshop with Dr. Dwight Allen basic concepts of differentiated staffing developed
Session d'étude avec les gens du milieu scolaire a. Association parents et maîtres	1966 avril April	Community Workshop a. PTA

b. Commission scolaire c. Groupements professionnels		b. School Board c. Professional groups
Désignation de Fenwick English pour faire connaître le projet à la fondation Kettering		Fenwick English appointed to develop project to Kettering Foundation
Dwight Allen expose le plan au Conseil de l'éducation de l'Etat de Californie		Dr. Dwight Allen presents plan to California State Board of Education
Recherche Mise au point du projet	1966 mai-juin May-June	Research Project development
Critique faite par Dwight Allen à Stanford	1966 juillet July	Critique at Stanford by Dwight Allen
Le projet est soumis à la fondation Charles F. Kettering	1966 août August	Project submitted to Charles F. Kettering Foundation
Financement assuré de l'étude préliminaire du projet ($41,840.00)	1966 novembre November	Project funded for initial study ($41,840.00)
Formation d'un comité de direction du projet a. Représentants des enseignants b. Commission scolaire c. Dwight Allen et Associés	1966 décembre December	Project Steering Committee formed a. Teacher representatives b. Board of Education c. Dwight Allen & Associates
Création de groupes de travail a. Communications - Bob Reinertsen b. Analyse des tâches des enseignants - Allan Shuey c. Aspects juridiques - Wilber Hawkins d. Finances - Kenneth Nielsen	1967 février February	Project Steering Task Forces formed a. Communication - Bob Reinertsen b. Teacher Job Analysis- Allan Shuey c. Legal Aspects - Wilber Hawkins d. Finance - Kenneth Nielsen
Elaboration et administration d'un instrument de mesure pour noter la fréquence des tâches des enseignants (analyse du temps de travail journalier de l'enseignant)		Teacher Task Frequency Log developed and administered to the staff (time analysis of teacher's day)
Parution du premier numéro du "House Organ"		First House Organ published
Création de deux autres groupes de travail:		Formation of two additional Task Forces

a. Evaluation - Virginia Harker b. Rémunération - Floyd Thaller		a. Evaluation - Virginia Harker b. Salary - Floyd Thaller
Analyse de la réaction du personnel sur la mesure quantitative des tâches Délibérations au sujet du programme de l'été Questionnaire auprès du personnel sur ce que devrait être l'emploi du temps d'un enseignant	1967 mars March	Analysis of staff reaction to Task Log Consideration of summer work Staff questionnaire developed on how teacher time should be spent
Création d'un groupe de liaison - Miriam Osborne Tâches de l'été	1967 avril April	Formation of Linkage Task Force - Miriam Osborne Summer tasks
Examen des résultats de l'enquête sur les jugements de valeur Analyse remise au comité de direction et au personnel	1967 mai May	Compilation of Teacher Value Judgment Survey Analysis given to Steering Committee and staff
Formation de groupes de travail a. Modèle d'évaluation b. Modèle de personnel c. Projet PERT - Fenwick English d. Nouveau modèle d'organisation e. Nouveaux rôles administratifs Critique à Stanford	1967 juin- juillet June- July	Task Forces developed a. Evaluation model b. Staffing model c. Project PERT - Fenwick English d. New organizational pattern e. New administrative roles Critique at Stanford
Session pour étude en détail avec un groupe représentatif du groupe de liaison Critiques de l'extérieur	1967 août August	Shredding session with representative group in Linkage Task Force Outside critiques
Réaction du comité de direction Réactions générales du personnel et "feedback" Publication de l'évaluation du personnel	1967 septembre September	Steering Committee reaction General staff reaction and feedback Staff evaluation published
Mise au point d'un premier modèle des coûts	1967 octobre	First cost model developed

Distribution au personnel d'un questionnaire sur les différences d'interprétation d'attitude	October	Semantic differential attitude inventory administered to staff
Révision du modèle d'après les réactions du personnel		Revisions made in model from staff feedback
Critique du modèle des coûts par le comité de direction	1967 novembre	Critique of cost model by Steering Committee
Sondage auprès des collèges au sujet de leur intérêt	November	Colleges contacted for interest in in-service
Elaboration préliminaire de critères d'entrée en opération		Preliminary minimum entry school criteria developed
Définition de ces critères	1967 décembre	Minimum entry defined for schools
Formation d'un comité de la programmation - Bill Thompson	December	Schedul..g Committee formed - Bill Thompson
Correction du modèle financier		Financial model reviewed
Visites d'enseignants à des écoles à horaire flexible a. Kullerstrand (Colorado) b. Claremont High School c. Poway High School d. Riverside Junior High School e. Mission San Jose	1968 janvier January	Teacher visitations to schools using flexible scheduling a. Kullerstrand, Colorado b. Claremont High School c. Poway High School d. Riverside Junior High School e. Mission San Jose
Révision du modèle financier		Financial model revised
Des écoles demandent à appliquer la différenciation du personnel		Schools apply for entry to differentiated staffing
Etude plus poussée des rapports entre le sénat académique et le principal		Academic Senate/principal relationships refined
Rapport sur l'état des travaux, pour M. Fred Brieve, de la fondation Kettering		Progress report to Dr. Fred Brieve Kettering Foundation
Critique faite par M. Dwight Allen		Critique by Dr. Dwight Allen
Synthèse du projet		Project synthesizing
Choix des écoles pilotes: Oak Avenue School et Emperor School		Selection of Oak Avenue School and Emperor School as pilot schools
Stage d'études avec la commission scolaire et le milieu	1968 février February	Study sessions with Board of Education and community

Questionnaire présenté au personnel sur le programme de formation	1968 mars March	Staff questionnaire on training program
Adoption, par la Commission scolaire, des échelles et du plan de rémunération différenciée		Adoption of differentiated salary schedules and plan by Board of Education
Création d'un comité de la formation qui rencontrera les autorités des collèges	1968 avril April	Establishment of training committee to meet with colleges
Présélection des postes a. "master teacher" b. "senior teacher"		Screening for intern positions a. Master Teacher b. Senior Teacher
Etablissement d'un plan-type d'évaluation pour le district		Development of master evaluation plan for District
Sélection de "senior teachers"	1968	Selection of Senior Teachers
Sélection de Cal State et Claremont comme partenaires d'un consortium	mai May	Selection of Cal State and Claremont as consortium partners
Examen du projet de loi sur le développement des professions de l'éducation (EPDA) par l'Etat	1968 juin June	Screening of Education Professions Development Act (EPDA) project by State
Sélection d'un "master teacher"		Selection of Master Teacher
Rédaction définitive du plan-type d'évaluation		Final draft of master evaluation plan
Les enseignants entreprennent la révision du programme en vue de l'adoption d'un horaire flexible en septembre	1968 juillet July	Teachers begin curriculum revision for flexible scheduling in September
Le projet EPDA est soumis au United States Office of Education (USOE)		EPDA project submitted to USOE
Rapport final à la fondation Kettering		Final report to Kettering Foundation
Fin des travaux sur le programme	1968 août	Curriculum work concluded
Achèvement de l'adaptation de l'immeuble	August	Building remodeling completed
Fin des séminaires de parents		Parent seminars concluded
Révision finale des horaires		Final schedule revisions

L'école Oak inaugure l'horaire modulaire et la "différenciation du personnel" L'école Emperor inaugure l'horaire modulaire	1968 septembre September	Opening of Oak on flexible scheduling/differentiated staffing Opening of Emperor on flexible scheduling
Fin des négociations avec l'USOE ($168,540.48) dans le cadre de l'EPDA	1969 janvier January	Final negotiations with USOE ($168,540.48) under EPDA
Séances de planification du programme de formation EPDA, avec des consultants Sélection, pour le programme de formation, d'adultes que désavantagerait le plan de carrière de l'EPDA Première réaction du personnel sur la création du comité consultatif du personnel certifié (CPAC) Commencement de la sélection des stagiaires de l'EPDA Sélection des stagiaires de l'EPDA	1969 février- mars February March	Planning sessions with consultants on EPDA training program Career ladder EPDA disadvantaged adults selected for training program Initial staff reaction to the formation of the Certificated Personnel Advisory Committee (CPAC) Screening begun for selection of EPDA trainees EPDA trainees selected for training
Premier stage de l'EPDA, avec le concours de l'Université du Massachusetts Le comité de direction adopte les délimitations entre "associate teacher" et "staff teacher" Post-sondage auprès d'élèves et de parents au sujet des différences d'interprétation, à Oak, Cloverly, Emperor et Longden Première description de l'emploi de "master teacher" de sciences sociales, du point de vue du rendement Début de stage de formation administrative de l'EPDA Acceptation par l'USOE du plan définitif de l'opération pour l'exercice financier 1969-1970 Présentation à la commission scolaire des résultats de la première auto-évaluation du personnel	1969 avril April	First EPDA training session with University of Massachusetts Steering Committee adopts Associate Teacher/staff teacher delineations Post testing of pupils/parents on semantic differential at Oak, Cloverly, Emperor, and Longden First job description for Master Teacher of Social Science in performance terms Administrative EPDA training program initiated Final Plan of Operation for fiscal year 1969-70 accepted by USOE Results of first staff collegial evaluation reported to the Board of Education

Parution d'une brochure sur le projet		Project brochure released
Pont-test constituant un relevé des attitudes des élèves	1969 mai	Administration of student attitude inventory post test
Annonce de postes de "senior teachers" de high schools	May	High School Senior Teacher position openings announced
Séance d'information législative avec le sénateur John Harmer et le comité de l'éducation		Legislative briefing session with Senator John Harmer and Education Committee
Création d'un groupe de travail, chargé d'analyser la différenciation du personnel dans l'enseignement élémentaire		Formation of Primary Teacher Task Force to analyze differentiated staffing at the primary level
Première proposition pour le Sénat du district	1969 juin	First proposal for the District Senate
Publication des résultats du relevé des attitudes des parents	June	Results of Parent Attitude Inventory made available
Nomination d'un agent d'information pour le projet EPDA: Michael Stover		Addition of EPDA Project Information Officer - Michael Stover
Début du stage d'été de l'EPDA, avec la Claremont Graduate School		Initiation of EPDA summer training with Claremont Graduate School
Réunion d'enseignants de l'élémentaire - Jan Peet	1969 juillet	Meeting of primary teachers - Jan Peet
Fin du stage d'été de l'EPDA	July	EPDA summer training concludes
Présentation à l'USOE, pour le renouvellement de la subvention, du prospectus 1970-1971 de l'EPDA		1970-71 EPDA Prospectus submitted for renewal grant to USOE
Développement de lignes directrices en vue de "senior teacher" à l'élémentaire	1969 août August	Elementary Senior Teacher Intern guidelines developed
Seconde commande de brochures sur le projet EPDA	1969 septembre	Second order of EPDA project brochures
Les stagiaires de l'été évaluent leur programme	September	Summer EPDA trainees evaluate program
Le comité de direction accepte les tâches du "senior teacher" à l'élémentaire		Steering Committee accepts elementary Senior Teacher Intern roles

Présélection de "senior teachers" pour l'élémentaire		Screening for elementary Senior Teachers begun
Avec le concours de "master teachers", début d'études sur la formation académique des maîtres	1969 octobre October	Scholar/teacher studies initiated with Master Teachers
Les "senior teachers" commencent une enquête sur la formation académique		Senior Teachers begin "Inquiry Training"
Le comité de direction modifie la procédure de sélection des "senior teachers" de l'élémentaire		Steering Committee changes selection procedures for elementary Senior Teachers
Désignation d'enseignants pour faire partie du CPAC		Teacher nominations for membership on CPAC
Les "senior teacher interns" commencent à établir les descriptions de tâches		TCHS Senior Teacher Interns initiate building job descriptions
Acceptation de la solution proposée en ce qui concerne l'impôt		Tax override passes
M. Camfield présente au Conseil de l'Education un rapport relatif à une analyse des candidatures d'enseignants pour le district scolaire (1967-1969)		Mr. Camfield reports to Board of Education on an analysis of teacher applicants to the School District, 1967-69
Fixation des dates d'examen des élèves d'Oak		Oak student testing dates established
Préparation et présentation aux élèves d'un questionnaire sur la bibliothèque d'Oak		Oak Library questionnaire developed and administered to students
Publication et remise à la commission scolaire du rapport final sur l'évaluation par les maîtres des stages d'été de l'EPDA, organisés avec Claremont School		Final report released on teacher evaluation of EPDA summer training sessions with Claremont to Board of Education
Envoi à l'USOE de la rédaction définitive du projet EPDA	1969 novembre November	EPDA project sent to USOE in final form
On entreprend la planification de la recherche sur le "master teacher"	1969 décembre December	Master Teacher Research Strand planning begun
Envoi à Sacramento du titre III du prospectus de l'ESEA		Title III ESEA Prospectus sent to Sacramento
Le professeur Minta Palmer fait l'évaluation de la filière F.		Cal State Professor Minta Palmer assesses Strand F

Etablissement pour l'école Oak d'une procédure de visite uniformisée		Uniform visitation procedures developed for Oak
Envoi à l'USOE d'un modèle révisé d'évaluation de l'EPDA		Revised EPDA Evaluation Model sent to USOE
Remise à la commission scolaire du rapport sur la bibliothèque/centre audio-visuel de l'école Oak	1970 janvier January	Oak Library-Media Center report filed with Board of Education
L'étude ECHO est soumise à l'USOE, avec la recherche générale		ECHO Study submitted to USOE with General Research
Débat sur les "master teachers" devant le comité de direction		Steering Committee hears Master Teacher debate
Enquête auprès des enseignants du district par Rod Fielder, de Claremont		Rod Fielder of Claremont surveys District teachers
Création d'un poste de "senior teacher" d'anglais à Oak		Oak Senior Teacher of English position opened
Le projet du titre III est défendu à l'OE, à Sacramento		Title III Project submitted to OE/Sacramento
Visite du Département de l'Education de l'Etat	1970 février February	State Department of Education visitation
Début, avec le concours de Jack McManus, de SWIRL, de l'étude de la conception du "master teacher"	1970 mars March	Master Teacher Research Design Strand initiated with Jack McManus of SWIRL
La formation des "senior teachers" reprend		Senior Teacher training resumes
Inauguration, au TCHS, de l'étude "micro-counseling"		Micro-counseling Strand initiated at TCHS
Publication des données obtenues sur les élèves d'Oak		Published results of Oak student data
Le comité de direction décide qu'il y aura de nouvelles élections de personnel		Steering Committee votes to hold staff reelections
On entreprend la révision des descriptions de tâches des "senior/master teachers"		Revision begun of Senior/Master Teacher job descriptions
Proposition soumise à la fondation Kettering		Proposal submitted to Kettering Foundation
Approbation par l'USOE de la proposition finale pour l'EPDA pour 1970-1971 ($300,000)		Final EPDA 1970-71 proposal approved by USOE ($300,000)

Une analyse des absences des maîtres, par école, par sexe et par âge, est remise à la commission scolaire		Analysis of teacher absences by school, sex, and age given to Board of Education
Une analyse des commentaires des visiteurs, faite par M. Camfield, est remise à la commission scolaire	1970 avril April	Analysis of visitor comments by Mr. Camfield given to Board of Education
Début d'une étude de "follow up" sur la neuvième année		Ninth grade follow-up study initiated
Les résultats des examens d'Oak (novembre) sont communiqués au personnel d'Oak		Results of Oak testing (November) released to Oak staff
Robert Stout et David Burke étudient le climat du district		Robert Stout/David Burke monitor District climate
On donne le feu vert pour l'utilisation des nouvelles descriptions de tâches de "senior teachers" et de "master teachers"		New Senior/Master Teacher job descriptions released for staff use
Fenwick English quitte la direction du projet EPDA		Fenwick English resigns as EPDA Project Director
Bruce Caldwell devient directeur du projet EPDA	1970 mai May	Bruce Caldwell appointed new EPDA Project Director
Démission d'Ernest Camfield, directeur associé de l'EPDA		Ernest Camfiels resigns as EPDA Associate Director
Parution du manuel/DS de l'EPDA		EPDA/DS Handbook published
Achèvement de l'évaluation du projet après sa première année		First year project evaluation completed
Dernier test chez les élèves d'Oak		Final Oak student testing
Robert Stout et David Burke tiennent un dernier atelier administratif		Robert Stout/David Burke conduct final administrative workshop
Dernier stage de formation des "senior teachers" avec le concours de Lou Ellenhorn, de Claremont		Final Senior Teacher training with Lou Ellenhorn from Claremont
Dernier stage sur la conception du "master teacher"		Final Master Teacher Research Design Strand sessions
Stage d'été de l'EPDA	1970 juin June	EPDA summer training

4.2 IMPLANTATION DANS LES MILIEUX VISITES

A) KANSAS CITY

A Kansas City, on a d'abord procédé à la formation d'un comité d'étude pour développer un modèle de structure et de rémunération des emplois. On a effectué l'analyse de la tâche de l'enseignant traditionnel. On a ensuite épuré cette tâche par le haut et par le bas. On a enlevé le développement des programmes, la coordination et le leadership; puis on a supprimé le travail clérical et les tâches d'entretien.

Le deuxième point déterminant vers l'instauration du système s'est traduit par le choix d'un principal. Aujourd'hui, on reconnaît à Kansas que ce principal a été le moteur du développement et de l'implantation de la différenciation du personnel. Le poste a été ouvert par voie de concours et le choix, arrêté par le bureau du personnel de la commission scolaire. Pour les enseignants, on a établi des critères de sélection à partir de la qualité de l'enseignement dispensé. Les aides ont été pris dans le milieu.

A la suite du choix du personnel, on a veillé à sa formation pendant une période de 3 semaines avec l'aide de consultants. S'est ensuivie l'élaboration, en collaboration, d'une hiérarchie de type vertical. On a fait, pour chaque emploi, une description des tâches, établi une échelle de salaire et défini les objectifs à atteindre. On a enfin organisé un horaire modulaire flexible.

Après avoir expérimenté le système, on a tenté d'évaluer si le rendement de l'étudiant était augmenté avec l'instauration du "D.S.". Mais les méthodes d'évaluation actuelles ne permettent pas de mesurer objectivement ce type d'écart entre le système traditionnel et le "D.S.".

Cependant, on nous assure que les étudiants sont plus heureux et se sentent mieux compris à l'intérieur du nouveau régime.

Invités à se prononcer sur la meilleure marche à suivre pour l'implantation du "D.S.", les responsables nous ont suggéré les étapes suivantes:

1- procéder à la cueillette d'informations,
2- faire une étude des différents modèles existants par des lectures ou en visitant les lieux,
3- procéder à un inventaire des besoins du milieu et préparer adéquatement le personnel,
4- passer à un "Differentiated Staffing" de type horizontal d'abord, et
5- à un "Differentiated Staffing" de type vertical ensuite.

B) MESA

A la suite d'une visite du Dr. English à Mesa, un des instigateurs du modèle de Temple City, on forma un comité de consultants et d'enseignants. Ce comité s'est appliqué à définir les besoins de la clientèle scolaire, les objectifs à atteindre et les moyens pour les réaliser. On procéda alors au choix des écoles pilotes. A l'intérieur de ces écoles, on a offert aux enseignants la possibilité de demeurer sur place et de fonctionner avec le nouveau système. On leur a proposé un programme de formation avec l'aide de consultants. Cette période de formation dura tout un été. Dans une étape ultérieure, on élabora le système de la performance contractuelle.

La démarche peut donc se ramener aux sept étapes suivantes:
1- identification des besoins,
2- étude du milieu socio-culturel,
3- détermination des objectifs,
4- formation du personnel,
5- détermination des moyens,
6- évaluation continuelle au moyen de tests standardisés,
7- évaluation finale, globale par rapport aux objectifs.

C) SARASOTA

Le Dr. F. English a été invité à transposer son expérience à Sarasota. Au point de départ, on a établi que le personnel devait être impliqué au niveau de la conception, de la planification et de l'implantation du projet. Un comité a été formé pour étudier le "Differentiated Staffing". Il incluait les représentants de tout le personnel enseignant et non enseignant, des superviseurs, des administrateurs, des hommes d'affaires, des citoyens, des représentants de l'association professionnelle. Le comité d'étude est vite venu à la conclusion qu'il faudrait établir des normes à partir desquelles chaque école développerait son propre modèle selon des objectifs propres.

On a donc suivi les étapes suivantes:
- liberté pour le personnel d'adhérer au système,
- formation d'un comité d'étude,
- établissement de normes,
- structuration du "D.S." au niveau de chaque école, selon ses besoins,
- à partir des normes, établissement de critères pour chaque école concernant le personnel, les emplois et les salaires,
- étude comparative des critères développés par chaque école.

Il est intéressant d'examiner ce que la mutation vers le "D.S." a entraîné chez le personnel de Venice Junior High School en 1970-1971.

Départements	Traditionnel N. d'enseignants	"D.S." N. d'enseignants
Anglais	7	1 chef de département 4 enseignants réguliers 1 assistant enseignant 2 aides
Mathématiques	6	1 chef de département 2 enseignants réguliers 1 assistant enseignant 1.5 aide 8 assistants étudiants (1 hre/jour)
Sciences	6	1 chef de département 4 enseignants réguliers 2 aides 1 assistant étudiant
Etudes sociales	6	1 chef de département 2 enseignants réguliers 2 assistants enseignants 2 aides
Education physique	5	1 chef de département 4 enseignants réguliers
Langues étrangères	3 2 à temps partiel	1 chef de département 3 enseignants réguliers 1.5 aide
Matières optionnelles	6 2 à temps partiel	1 chef de département 2 enseignants réguliers 2 ens. rég. à temps par. 3 assistants enseignants 1.5 aide
Audio-visuel	1 à temps partiel	1 chef de dép. à temps par. 1 enseignant régulier 3 aides
Orientation	2	1 enseignant régulier
Administration	1 principal 1 assistant principal	1 principal 1 chef de département (recherche-évaluation développement du pers.)

L'organisation traditionnelle du personnel de l'école s'établissait ainsi:

- 43 professionnels à temps plein,
- 5 professionnels à temps partiel,

tandis que la différenciation du personnel ("D.S.") présentait l'organisation suivante:

- 39 professionnels à temps plein,
- 3 professionnels à temps partiel,
- 13 para-professionnels à temps plein,
- 12 para-professionnels à temps partiel.

SIMILITUDES ET DIFFERENCES

A partir des plans théoriques de Trump et Allen appliqués au district scolaire californien de Temple City, se sont multipliés les modèles d'application par tous les Etats-Unis. Bien que les plans théoriques aient subi maintes variantes locales, il n'en demeure pas moins que les modèles de "D.S." présentent des ressemblances et des caractéristiques communes. Si les traits communs sautent aux yeux, il est cependant utopique, dans ce travail, de vouloir dresser une liste exhaustive des particularismes engendrés par l'idée du "D.S.", au gré des conditions régionales. Parallèlement à l'élaboration des composantes communes aux divers systèmes, nous tenterons tout de même de dégager les principales différences entre ces mêmes systèmes dans les principes et en pratique.

5.1 SIMILITUDES ET DIFFERENCES TELLES QU'ELLES RESSORTENT DANS LA LITTERATURE

A) CARACTERISTIQUES COMMUNES

Au niveau des objectifs généraux, les promoteurs des modèles visent l'individualisation de l'enseignement. Ils désirent aussi organiser l'école de façon à utiliser au maximum le potentiel de chacun, afin de maximiser les résultats d'apprentissage. Les 4 modèles (Temple City, Kansas City, Sarasota, Mesa) de différenciation du personnel comportent une hiérarchie distincte des emplois et des salaires. De plus, ces modèles établissent un sénat académique (Academic Senate) composé, la plupart du temps, des enseignants représentant les degrés supérieurs de la hiérarchie. En outre, tout plan de différenciation du personnel prévoit un mode d'évaluation du travail professionnel qui s'effectue tant à la verticale qu'à l'horizontale. Ainsi, l'enseignant régulier est évalué aussi bien par l'enseignant coordonnateur que par le probaniste qu'il supervise. On retrouve aussi, associé au "D.S.", l'horaire modulaire flexible et le team teaching (voir un résumé dans le tableau de la page suivante).

ILLUSTRATION 19

Aspects comparables des modèles du Differentiated Staffing

ASPECTS		TEMPLE CITY, Ca.	SARASOTA, Flor.	KANSAS CITY, Mis.	MESA, Ariz.
reliés à l'ETUDIANT		Individualisation	Individualisation	Individualisation progrès continu	Individualisation
reliés à la forme d'ENSEIGNEMENT		"Team Teaching"	"Team Teaching"	"Team Teaching"	"Team Teaching"
reliés à la technique ORGANISATIONNELLE		Unités-multiples, horaire flexible, centre de resscurces ou lab. centre Multimedia	Unités-multiples horaire flexible centre de ressources	Aires ouvertes (élém.) horaire flexible centre de ressources	Aires ouvertes
reliés à l'EVALUATION DU PERSONNEL	CRITERES EMPLOYES	Spécifications de l'emploi (en terme de comportement)	Spécifications de l'emploi (en terme de comportement)	Spécifications de l'emploi	Spécifications des performances à produire en regard du contrat
	PROCEDURES	Collégiale: évaluation réciproque des membres	Objective et subjective par l'équipe ou tout le personnel	Questionnaire sur le rendement et interview; recommandation au département du personnel du district; confirmation/refus	Devis et soumissions
	EVALUATEURS	Formellement, le sénat académique reçoit les recommandations des enseignants seniors et rend une décision	Subalternes, pairs, supérieurs	Officiellement, comité d'évaluation (représentants de chaque niveau hiérarchique, du principal et des directeurs de l'élémentaire et du secondaire) Informellement, pairs	Comité central d'évaluation
reliés aux SERVICES SPECIALISES		Service à l'enseignant senior administrateur d'affaires, système de soumission; extension des services de bibliothèque		Extension des services; centres de ressources; laboratoires; bibliothèques; services de diagnostic et d'enseignement correctif	Aides enseignant; matériels d'apprentissage pour les enseignants; consultants

B) PRINCIPALES DIFFERENCES

On constate que des différences se précisent au fur et à mesure qu'on avance dans l'étude des modèles. A Temple City, par exemple, les aspects de l'organisation, malgré leur intérêt, sont généralement dirigés de haut en bas. C'est-à-dire que l'on se fonde sur le modèle "enseignant-type" et que l'on descend les échelons de la hiérarchie professionnelle pour finalement aboutir à l'élève qui nous apparaît presque comme le moins concerné.

A Mesa, les aspects de l'organisation ont complètement changé de sens. Ils sont dirigés de bas en haut. On part de l'élève, élément premier de tout système éducationnel, pour établir, selon ses besoins, les fonctions de la hiérarchie professionnelle.

Voici en résumé une liste comparative des principales différences des divers systèmes.

ILLUSTRATION 20

Liste comparative des principales différences de trois systèmes modèles de "D.S."

ASPECTS	TEMPLE CITY, CA.	SARASOTA, FLOR.	MESA, ARIZ.
1. HIERARCHIE DES ROLES	fixe - statique	semi-statique	fluide (mobile)
2. ORIENTATION DU MODELE	centré presque entièrement sur l'enseignant	à demi-centré sur l'enseignant	centré sur l'élève
3. BASE DES EMPLOIS	analyse des tâches des enseignants	analyse des tâches des enseignants et des étudiants et des besoins de ces derniers	analyse des besoins de l'étudiant reliés ensuite aux tâches de l'enseignant
4. MODE DE REMUNERATION (SALAIRE)	fixe/échelles de salaire différentes pour chaque degré hiérarchique	semi-hiérarchique	salaire de base + supplément accordé au rendement

	TEMPLE CITY, CA.	SARASOTA, FLOR.	MESA, ARIZ.
5. UTILISATION DES RESULTATS comme "FEEDBACK" pour améliorer le modèle	rien de prévu pour changer le modèle	modèle adaptable	le feedback est directement utilisé
6. ROLE DU PROGRAMME	centré sur la matière (discipline)	centré sur la matière (discipline)	centré sur les critères et le rendement
7. CRITERES D'EVALUATION	centrés sur les moyens	centrés sur les moyens	centrés sur les critères et le rendement
8. AGENCEMENT DES PRIORITES	1. structure 2. enseignants-élèves 3. programme 4. résultats	1. structure 2. programme 3. enseignants-élèves 4. résultats	1. élèves-enseignants 2. résultats 3. programme 4. structure

5.2 SIMILITUDES ET DIFFERENCES TELLES QU'ELLES RESSORTENT EN VISITANT LES LIEUX

Cette partie revêtira un caractère plus subjectif, en ce sens qu'on ne peut tirer des conclusions sûres à partir d'une visite relativement courte. La Commission a essayé et peut-être réussi à saisir le climat qui animait chaque milieu. Elle a recueilli à chaque endroit des opinions personnelles données ouvertement dans un cadre informel et tente ici de les regrouper, tout en portant certains jugements.

A) KANSAS CITY

A Kansas City on s'est appliqué à mettre en place une structure hiérarchique verticale fixe, après avoir analysé les besoins du milieu tant au niveau des étudiants que des enseignants. Cette structure rigide fut conçue à l'origine pour solutionner certains problèmes. Dans la

pratique, au Junior High School, il s'est développé une sclérose du système en ce sens que les enseignants, une fois distribués dans la hiérarchie, doivent assumer une tâche fixe, annuelle, comme dans le système traditionnel. L'école élémentaire, avec son team teaching , son "resource center", ses aires ouvertes, le dynamisme de son personnel nous est apparue comme une école modèle à tout point de vue. Le travail d'équipe y est particulièrement favorisé par une période de cours libérée quotidiennement à cette fin.

B) MESA

A Mesa, le Differentiated Staffing s'inscrit dans un milieu favorisé, contrairement à Kansas City; tout y stimule les innovations. Des aménagements physiques ont même été conçus en vue de la pratique du "D.S.". Les installations et le district scolaire étant plutôt récents, on a choisi les enseignants avec soin. L'équipement (software et hardware) mis à leur disposition était inespéré.

Les étudiants observés dans les classes ont le même comportement au niveau du travail et des relations humaines que ceux de beaucoup de nos classes du Québec. En effet, l'étudiant veut apprendre, mais il refuse qu'on lui impose un rythme d'apprentissage: il veut bien écouter le maître, mais il préfère travailler en équipe avec ses compagnons. Le climat dans les écoles visitées était détendu et cordial. Un élément particulier facilite cet état de choses: les classes ne comptent en moyenne que 15 à 25 élèves.

Les enseignants travaillent beaucoup à cause des exigences du "D.S." et certains se demandent s'ils tiendront encore longtemps, même s'ils sont motivés.

C) SARASOTA

A Sarasota, on a tenté de concilier la rigidité d'une hiérarchie verticale à une fluidité de type horizontal. En effet, les écoles de Sarasota qui utilisent le D.S. se donnent comme objectif une meilleure utilisation des ressources humaines, mais en tenant compte autant des besoins de l'étudiant que des exigences des enseignants. On s'est efforcé d'adjoindre à l'efficacité un certain humanisme. Le système à Venice Junior High est appliqué d'une façon intégrale, alors qu'à Sarasota Junior High, il se vit au niveau de certains départements. A l'école élémentaire de Gocio, le "D.S." est à peu près inexistant. Il est à remarquer que la littérature nous rapporte des difficultés d'adaptation à Venice; il nous aurait fallu y analyser le problème sous l'angle des relations humaines pour comprendre certains comportements. Cela nous apparaissait assez dé-

licat, étant donné le contexte. Au Sarasota Junior High, le D.S. résultant d'un libre choix de la part des enseignants, il n'y a pas eu de difficultés majeures liées à l'implantation.

La charge de travail des enseignants est sensiblement la même partout. A moins d'être chef de groupe ou d'exercer une responsabilité particulière, les enseignants ont 25 périodes-semaine d'enseignement de 45 à 50 minutes. Cependant, l'heure du lunch compte comme période active, autant pour l'enseignant que pour l'étudiant et les classes sont moins populeuses qu'au Québec.

Au niveau de l'organisation syndicale ou professionnelle, la situation varie. A Kansas City, le syndicat a une existence propre et négocie les conventions collectives des enseignants. Il semble que les enseignants se dirigeraient vers un type d'action politique dans le sens d'une sensibilisation des gens du milieu face aux problèmes de l'éducation. A Mesa et à Sarasota, il y a une association professionnelle affiliée à la NEA. A Sarasota, la NEA offre un rapport de force plus grand qu'à Mesa; en effet, les administrateurs y considèrent l'association professionnelle, à très peu de chose près, comme un syndicat.

Les salaires des enseignants aux trois endroits visités sont déterminés selon des échelles similaires à celles du Québec, en tenant compte de la scolarité et de l'expérience. Les enseignants qui ont des responsabilités additionnelles sont payés selon la même échelle et bénéficient d'un supplément. A Mesa cependant, au salaire de base, s'ajoutent des montants accumulés en fonction du rendement.

AVANTAGES

6.1 AVANTAGES THEORIQUES

Après avoir examiné la différenciation du personnel comme système théorique et pratique, on est en droit de s'interroger sur la rentabilité de la diversification des personnels. Les initiateurs se la représentaient comme une solution à des problèmes précis, donc ils en percevaient avant tout les avantages. Pour fins d'analyse, on pourrait classer ceux-ci en trois ordres différents, selon qu'ils concernent les étudiants, les enseignants ou le public en général.

A) ETUDIANTS

A cause de la multiplication des rôles, l'enseignement pourra être davantage individualisé, répondre à des besoins précis. Fiorino dit même que la fin du système est l'individualisation et le moyen, la différenciation du personnel. A ce sujet, il semble que la présence d'un aide en classe ("teacher aide") soit déterminante. On peut croire que l'étudiant pourra ainsi prendre en main une responsabilité plus grande dans l'organisation de son apprentissage.

Plus particulièrement au niveau élémentaire, on prévoit que l'enfant aura accès à des ressources humaines plus diversifiées et plus compétentes. Conséquemment, le matériel physique et pédagogique sera normalement préparé avec plus de soins et en plus grande quantité. L'information et l'éducation seront donc d'un calibre plus élevé et l'enfant, toujours en principe, pourra apprendre davantage et mieux.

B) ENSEIGNANTS

Si on admet que les enseignants ont des capacités et des talents variés, que leurs tâches exigent des aptitudes diversifiées, on peut inférer que la différenciation du personnel est une voie sérieuse à explorer pour un groupe donné d'enseignants. Ces instituteurs pourront se permettre de mettre en valeur leurs talents particuliers, de développer

un leadership interne et d'être ainsi plus portés à l'innovation qu'ils ne le sont dans un système traditionnel. Se spécialisant davantage, par exemple dans l'évaluation ou dans l'enseignement, ils utiliseront plus adéquatement leur temps à des activités professionnelles. Ils pourront plus facilement construire des programmes institutionnels répondant aux besoins du milieu et être responsables au sens plein du mot.

Un plan de carrière est prévu où l'avancement récompense le talent exercé et le travail supplémentaire. On croit, de cette façon, pouvoir retenir plus longuement dans la profession les instituteurs les plus compétents et les plus motivés, de même que pallier à la pénurie de personnels qualifiés dans les centres-villes.

L'enseignement deviendra le travail d'une équipe agissant fonctionnellement. Les probanistes et les stagiaires s'insèreront dans un cadre fonctionnel moins superficiel. Certains pensent que les enseignants masculins seront intéressés à s'intégrer au niveau élémentaire.

On espère même par la différenciation du personnel offrir un moyen d'émancipation aux enseignants, en augmentant leur autonomie, leur pouvoir de décision à l'intérieur d'une structure horizontale ou verticale et en leur garantissant un plan de carrière gradué.

C) LE PUBLIC

Le public en général, le "payeur de taxe", n'est pas ignoré dans la différenciation du personnel. Avec la diversification des rôles, on compte que, les responsabilités étant mieux établies, l'argent du contribuable sera dépensé à meilleur escient. Les tâches professionnelles étant assumées par des professionnels mieux payés et les tâches paraprofessionnelles par des aides ou des débutants, l'argent sera distribué de façon plus logique. Parallèlement, les professeurs qui travaillent mieux et davantage seront rétribués en conséquence.

De nombreuses ressources éducatives latentes, inutilisées actuellement dans divers milieux, pourront l'être dorénavant dans un système où elles sont une des premières préoccupations.

Certains ont voulu adjoindre à la différenciation du personnel, le "performance contracting". Soit qu'on désirait diminuer l'écart entre l'industrie et l'enseignement, soit qu'on voulait maximiser les résultats ou encore rendre les enseignants responsables de "l'output" éducatif. Quoique marginale, nous signalons cette orientation du management du personnel éducatif qu'on a perçue dans quelques milieux comme la fine pointe de l'administration de l'éducation.

Ces avantages ne découlent pas automatiquement de la mise en place d'une différenciation du personnel. Il faut établir, au préalable, un programme de recyclage à l'intention des éducateurs et prendre le temps nécessaire pour le couvrir.

6.2 AVANTAGES PRATIQUES

On est quelque peu embarrassé quand on décrit les avantages vécus ou qui ressortent de la pratique de la différenciation du personnel. Les quelques travaux consacrés à ce sujet, dont celui de Fiorino, ne sont pas concluants, en ce sens qu'ils mettent beaucoup d'emphase sur des éléments divers qui peuvent exister sans la différenciation (i.e.: fonctionnement organique d'une hiérarchie, teams, horaire modulaire, aire ouverte, etc.). En tenant compte de cette mise en garde, nous reprenons les mêmes catégories d'avantages que celles énumérées dans la partie précédente.

A) ETUDIANTS

De fait, aux endroits où on a instauré la différenciation des emplois, on attache beaucoup d'importance à l'individualisation de l'enseignement. Elle devient un objectif prioritaire partout. La présence des aides ou assistants vient suppléer aux limites de temps du titulaire et conduit plus facilement à des techniques de progrès continu des étudiants. Comme corollaire, on a dû identifier les besoins des étudiants. Ce qui a été fait de façon approfondie à Mesa et à Sarasota.

A l'élémentaire, le "D.S." favorise le contact de l'étudiant avec un plus large éventail de personnel. Habituellement, un centre de ressources didactiques (bibliothèque et audio-visuel) est accessible aux élèves. Un spécialiste en ce domaine libère alors les enseignants pour d'autres tâches. On peut difficilement conclure actuellement que ces centres soient devenus des "learning center laboratories", excepté à Mesa. A Kansas City, ils exercent une fonction de motivation et d'enrichissement pour les élèves les plus brillants. A Sarasota, ils se concentrent au niveau départemental et servent surtout les enseignants.

On ne peut déduire de façon certaine que le rendement des élèves hausse par suite de l'instauration de la différenciation. A Mesa, une augmentation du rendement a été significative dans quelques matières et très peu dans les autres. A Mesa et à Kansas City, le comportement des élèves de l'élémentaire nous est apparu exceptionnel comparativement à

ce que nous connaissons au Québec. Au premier endroit, les enfants sont libres de fréquenter une école traditionnelle ou une école à aire ouverte avec différenciation du personnel.

B) ENSEIGNANTS

Alors que l'on avait beaucoup tablé sur la professionnalisation des activités de l'enseignant, on n'a pu prouver si, en fait, l'enseignant s'était délesté de tâches à caractère administratif, clérical, etc. La mise en valeur des aptitudes et des connaissances particulières demeure difficilement appréciable, quoiqu'on ait remarqué, dans certains secteurs ou départements, des professeurs qui ont mené à terme un programme institutionnel ou un type de diagnostic. Il est clair qu'un groupe d'enseignants dynamiques innove: team teaching, enseignement programmé, etc. Est-ce que la différenciation du personnel permet ce dynamisme? On ne sait y répondre excepté au niveau des cadres de préparation et d'évaluation de groupe, formellement prévus et favorisés.

En raison de la nouveauté des expériences de différenciation, on peut difficilement évaluer sa capacité de retenir les meilleurs enseignants dans la profession. Il semble bien que ce soit le cas à Kansas City. Les gens qui y ont été formés initialement n'ont pas encore quitté l'enseignement et rayonnent dans d'autres écoles ou dans l'administration; ils visent à implanter le système ailleurs dans leur district scolaire.

Avec la différenciation, l'évaluation de rendement se pratique. Elle est sortie d'un cadre théorique et unilatéral. Si le coordonnateur de l'enseignement est inefficace, on le remplace après une évaluation négative du personnel sous ses ordres. En général, les senior instructors et les coordinating instructors reçoivent des suppléments de 10% à 16% de leurs salaires et doivent satisfaire aux exigences spécifiques de leur emploi.

C) LE PUBLIC

Les expériences de différenciation étant plutôt marginales, le public a peu réagi, quoique des comités de parents soient étroitement associés à certaines d'entre elles.

INCONVENIENTS

7.1 INCONVENIENTS PREVUS

A cause des habitudes séculaires mises en cause, de structures auxquelles certains organismes sont rivés pour des raisons d'autoconservation, toute une série de réactions émotives ont été soulevées à l'arrivée de la différenciation du personnel. Nous les laisserons de côté pour nous en tenir premièrement à des préoccupations qui mettent en jeu des principes et secondement, à des observations notées lors de visites dans les écoles impliquées.

Parmi les inconvénients recensés, on touche à peine aux effets provoqués chez les étudiants; on signale plutôt des inconvénients chez les enseignants et dans le public.

A) ENSEIGNANTS

Le point névralgique est la hiérarchisation des rôles, formelle ou non. Certains y voient un obstacle insurmontable: le corps professoral serait réticent à abandonner le statut égalitaire qui le caractérise encore aujourd'hui. D'autres y décèlent une incitation à la compétition, inutile et nuisible aux intérêts de l'éducation. On craint aussi que les systèmes hiérarchiques ne se cristallisent dans une rigidité pire que celle qui existe aujourd'hui dans l'enseignement traditionnel. Globalement, on appréhende qu'un moyen, la différenciation verticale, ne devienne une fin en soi.

On se demande si divers modèles ne contiennent pas des contradictions. Au lieu de décharger les enseignants les plus doués de tâches cléricales et administratives, le "D.S." ne monopolise-t-il pas les énergies des meilleurs professionnels dans des devoirs administratifs additionnels, à mesure qu'ils grimpent les échelons de carrière proposés?

Enfin on s'interroge beaucoup sur les moyens d'auto-évaluation qui seront mis au service des enseignants ou des administrateurs pour jauger le personnel aux divers niveaux de la hiérarchie. Il n'existe pas, au contraire de l'industrie, de techniques relativement justes afin

d'évaluer le rendement de l'éducation. On s'interroge encore plus sur le "performance contracting", mais comme indiqué plus haut, il est plus ou moins lié aux systèmes de différenciation.

B) LE PUBLIC

Des associations d'éducateurs entrevoient un danger, pour le public en général, dans la substitution de para-professionnels, moins payés, à des professionnels: pour sauver des deniers publics, on risque d'amoindrir la qualité de l'enseignement. La différenciation servirait de couvert à des échelles de salaire basées sur le mérite. Les divers essais de "merit rating" n'ayant pas été concluants, on serait arrivé à une formule plus sophistiquée par le "Differentiated Staffing".

7.2 INCONVENIENTS PRATIQUES

A) ETUDIANTS

Les membres de la Commission d'étude ont rencontré divers groupes d'élèves et discuté individuellement avec quelques-uns. Ils avaient le comportement ouvert que l'on rencontre dans les écoles dynamiques du Québec. Les éducateurs étaient d'opinion que le "D.S." ne comportait pas d'aspects désavantageux pour les étudiants.

B) ENSEIGNANTS

Il semble qu'à quelques endroits, malgré les précautions prises lors de l'implantation, on ait voulu instaurer le système trop rapidement et que des professeurs n'ont pas emboîté le pas.

Les associations professionnelles locales d'enseignants ont encouragé les expériences de différenciation aux endroits visités. D'après les renseignements obtenus, ces associations sont très "professionnelles", comparativement à d'autres à tendance dite "syndicale". On a pallié aux problèmes soulevés par la rémunération en conservant les mêmes échelles de salaire, tout en accordant des suppléments pour des tâches de coordination ou pour une charge de travail plus élevée en terme de temps.

L'item disposition ou disponibilité financière maintient un climat de crainte. En principe, nous a-t-on assurés, si on veut améliorer la qualité de l'enseignement, on doit prévoir des liquidités supplémentaires. C'est pour cette raison, expressément, que l'United State Office of Education (U.S.O.E.) a versé des crédits spéciaux aux endroits visités. Toutefois, on arrive à l'échéance de ces programmes fédéraux et rien n'est projeté afin de les poursuivre. Or, c'est grâce à de tels crédits qu'on a pu mettre sur pied des emplois d'aides, de coordonnateurs, etc. On se demande donc comment on va pouvoir continuer sans ces personnels-ressources et sans argent pour le travail supplémentaire que devra assumer le personnel. Autrement dit, les organismes responsables d'éducation croient en la qualité de l'enseignement à long terme, pourvu qu'elle ne coûte pas plus cher.

SITUATION COMPAREE, QUEBEC - ETATS-UNIS

8.1 NIVEAU SECONDAIRE

Une comparaison entre les personnels des endroits visités et ceux du Québec peut nous laisser croire qu'il existe une différenciation du personnel au Québec. Ainsi, on retrouve, tant dans les écoles secondaires américaines que dans celles du Québec, un directeur d'école, un ou plusieurs adjoints, des chefs de groupe, des enseignants et du personnel de soutien.

Pour répondre à de nouvelles exigences de l'enseignement, notamment lors de l'implantation du système secondaire polyvalent et pendant le développement de la technologie éducative, on a quelque peu édulcoré le caractère global des tâches de l'enseignant. Peu à peu, quelques-unes ont été attribuées à de nouveaux personnels qu'on pourrait qualifier de professionnel et para-professionnel. Ce récent partage des rôles s'est opéré de façon souvent intuitive, selon diverses nécessités internes ou modèles extérieurs.

Aux Etats-Unis, le "D.S. System" a créé à l'intérieur de la fonction d'enseignant une hiérarchie fonctionnelle et opérationnelle qui se traduit par des emplois "line" bien définis les uns par rapport aux autres. Par exemple à Sarasota, le "directing teacher" détient l'autorité hiérarchique sur le "staff teacher"; ce dernier détient l'autorité sur l'"instructor", sur le "resident intern", etc. Au Québec, l'autorité hiérarchique est centralisée autour du directeur et déléguée à son ou ses adjoints. Il n'existe qu'un palier administratif inférieur groupant les emplois "line" de chefs de groupe, enseignants et personnel de soutien. Ces emplois n'entrent pas, entre eux, dans des relations de supériorité ou de subordination, et se retrouvent tous sous l'autorité immédiate d'un adjoint ou directeur. Certaines tâches afférentes à l'emploi de chef de groupe requièrent du contrôle, de la coordination et de l'animation au niveau des enseignants; ces derniers, cependant, ne relèvent pas de l'autorité hiérarchique du chef de groupe, sauf de façon fonctionnelle, dans le domaine pédagogique, et sous des modes très variables dans les différentes écoles. A plusieurs endroits, le pouvoir du chef de groupe est délégué autant par ses confrères enseignants que par l'autorité compétente. D'où la difficulté d'exprimer ces diversités dans un organigramme commun.

8.2 NIVEAU ELEMENTAIRE

A) ORGANIGRAMMES DE PERSONNELS

Au niveau élémentaire québécois, les structures administratives sont réduites au minimum. L'illustration 23 présente l'organigramme type d'une école utilisant le "D.S.", alors que l'illustration 24 expose la situation au Québec (voir pp. 81, 82).

Le système de différenciation du personnel crée des équipes responsables des activités d'apprentissage et de formation (auprès d'un groupe d'élèves, pas nécessairement du même âge). Leur fonctionnement interne est autonome et le pouvoir décisionnel y est détenu par le "senior instructor". Quant à l'interdépendance des équipes vis-à-vis les objectifs à atteindre, elle est assurée par le "coordinating instructor".

Au Québec, les élèves d'un même groupe d'âge sont divisés en sous-groupes, ce qui à proprement parler constitue une classe, laquelle est sous la dépendance d'un professeur multidisciplinaire ou titulaire. Ce dernier relève directement du principal.

Il n'existe pas de palier administratif intermédiaire pour ce qui est des spécialistes embauchés dans certaines écoles; ils opèrent indépendamment les uns des autres et relèvent du principal de l'école.

B) REFLEXIONS SUR L'IMPLANTATION DE NOUVEAUX PERSONNELS AU QUEBEC

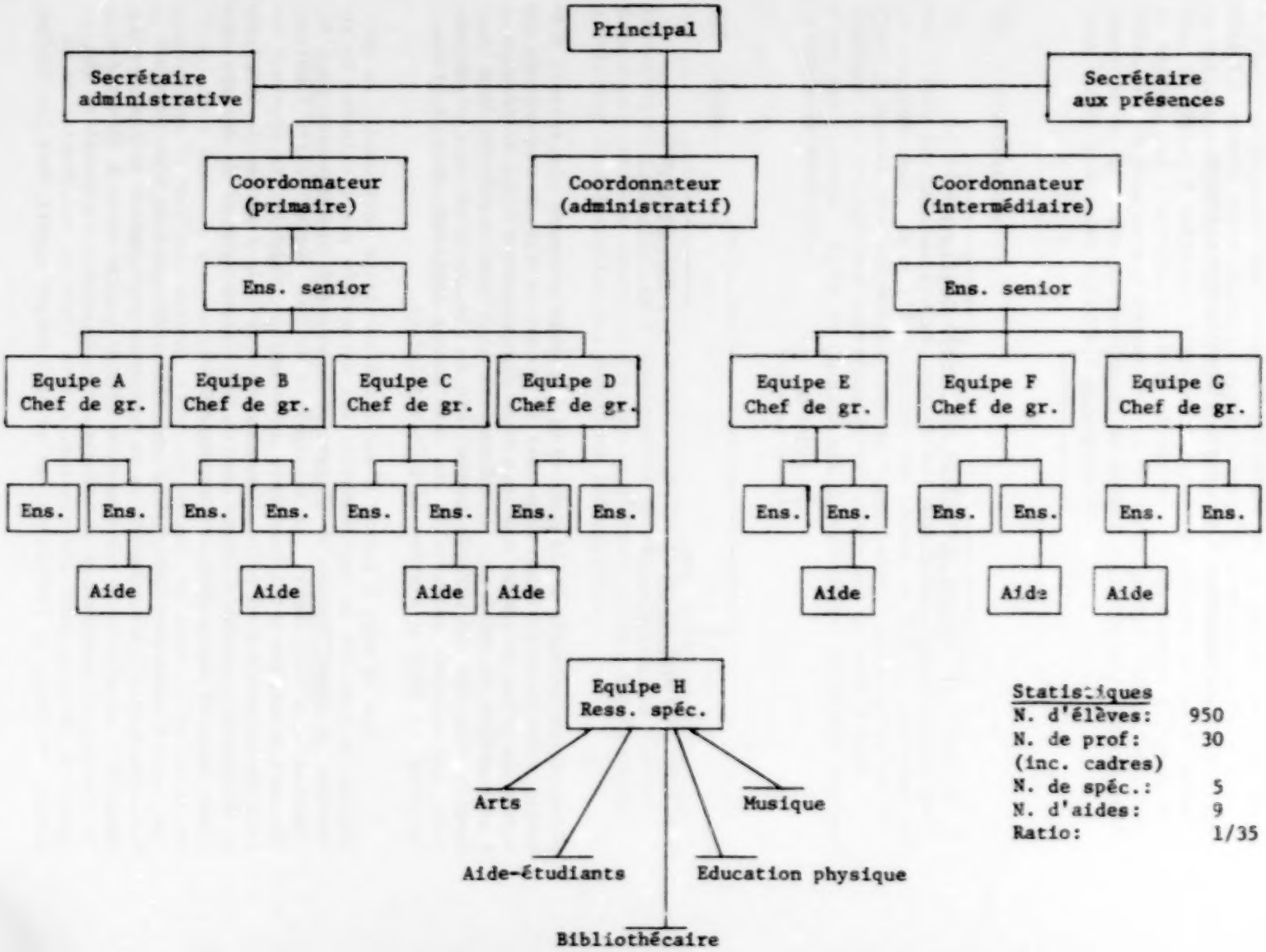
Ce qui suit n'est qu'une réflexion sur les types de personnel existants aux Etats-Unis, dans le cadre de la différenciation du personnel au niveau élémentaire, et sur leur transposition possible au Québec. Le problème doit se poser au niveau de la qualité de l'enseignement dispensé. La venue de nouveaux types de personnel assure-t-elle un meilleur service aux élèves, permet-elle d'individualiser l'enseignement et de mieux répondre aux besoins des enfants?

I- Coordonnateur

Si, par besoins des enfants, on entend l'apprentissage de matières académiques telles que les mathématiques, la langue etc., il semble bien que le "D.S." contribue à mieux définir les objectifs et les moyens

ILLUSTRATION 23

ORGANIGRAMME-TYPE D'UNE ECOLE ELEMENTAIRE AMERICAINE UTILISANT LE "D.S."

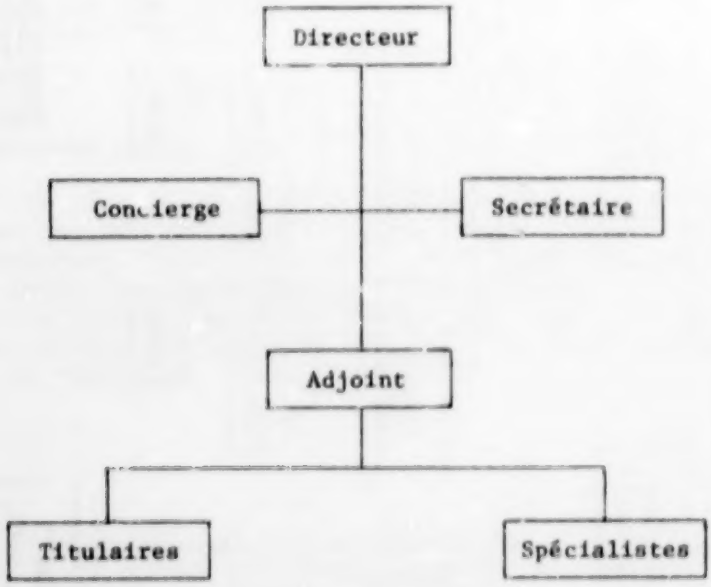


Statistiques

N. d'élèves:	950
N. de prof: (inc. cadres)	30
N. de spéc.:	5
N. d'aides:	9
Ratio:	1/35

ILLUSTRATION 22

Organigramme d'une école élémentaire québécoise



pédagogiques relatifs à l'acquisition des connaissances. Le travail d'équipe, sous la supervision d'un chef de groupe ou d'un coordonnateur, favorise la prise en charge par un groupe d'enseignants d'une matière ou d'un ensemble de matières. L'aménagement de l'horaire prévoit dans la plupart des cas une période journalière de planification et d'organisation, qui apparaît essentielle aux enseignants impliqués dans le "team teaching" et dans un système de différenciation.

Que ce soit à partir d'une différenciation horizontale ou verticale, la fonction de coordonnateur est nécessitée par l'exigence de recherche, de planification et d'organisation dans l'enseignement. A l'élémentaire, actuellement, les enseignants doivent assumer cette fonction. Ils sont assaillis par l'émergence de nouvelles méthodes, de nouveaux objectifs. Jusqu'à quel point l'enseignant a-t-il le temps et la compétence de sélectionner judicieusement toutes ces informations et de les appliquer d'une façon efficace dans son enseignement?

L'animation pédagogique est-elle suffisante et bien présente dans nos écoles? L'implantation du renouveau pédagogique réclame-t-elle un guide? La réponse à ces questions pourrait nous aider à déterminer la création d'un emploi de coordonnateur. Au niveau élémentaire, les agents de développement pédagogique, divers types de coordonnateurs au niveau régional, ne fournissent qu'un bien maigre apport dans les écoles.

L'objectif que poursuivent les écoles du Québec que nous avons visitées semble traditionnel: apprentissage académique, quoique les techniques soient nouvelles. Les énergies des coordonnateurs sont surtout utilisées à améliorer l'apprentissage des enfants et les méthodes de travail qui s'ensuivent. Pour développer intégralement l'enfant et améliorer le processus d'éducation, il faudrait qu'ils identifient également d'autres types de besoins et de moyens à exploiter, tout en veillant à coordonner les actions à entreprendre.

II- Professeur senior

Le rôle de "team leader" ou professeur senior est fonctionnel. Dans les petites écoles, ses tâches pourraient être remplies par le coordonnateur. Dans l'état actuel des choses au Québec, personne ne tient à assumer des responsabilités de "team leader" parce qu'elles entraînent des obligations supplémentaires, alors que ce type d'emploi n'est pas reconnu. Après un ou deux ans d'expérience, plusieurs professionnels se désistent.

III- Aides

Comment analyser la rentabilité des aides en fonction de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des services aux élèves? Nous avons noté une diversité incroyable d'aides, allant des fonctions cléricales et d'entretien aux fonctions pédagogiques.

A quel niveau l'aide est-il le plus utile pour améliorer la qualité de la pédagogie? Doit-il se cantonner dans un service à l'élève ou dans un service à l'enseignant? Si les deux catégories d'aides doivent être utilisées, quel type d'organisation pédagogique justifie leur emploi? Autant de questions dont les réponses réalistes ne peuvent provenir que des écoles elles-mêmes.

C) CHARGE DE TRAVAIL ET NOUVEAUX PERSONNELS A L'ELEMENTAIRE

Notre Commission s'intéresse à la charge de travail des enseignants. A première vue, l'apport additionnel d'aides nous apparaît un moyen facile de réduire cette charge. Une analyse plus approfondie du "D.S." nous démontre que, malgré l'assistance qui leur est fournie, les enseignants travaillent autant, sinon davantage, qu'avant l'implantation du "D.S.". Ils sont peut-être soulagés d'une partie de leurs tâches par des aides; par contre, la planification et l'organisation pédagogique sont plus suivies et exigent qu'ils y consacrent plus de temps. En même temps, il faut que les enseignants dirigent le travail des aides.

Ce n'est donc pas en fonction d'une diminution de leur charge de travail que les enseignants sont motivés à travailler dans le "D.S.", mais plutôt en fonction d'une plus grande réalisation professionnelle et de l'amélioration de leur pédagogie.

SECONDAIRE PROFESSIONNEL

Durant notre visite aux Etats-Unis, un membre de la Commission s'est préoccupé de rechercher des éléments de la différenciation du personnel au secondaire professionnel. En principe, les modèles proposés ne s'opposent pas à la différenciation dans ce secteur, mais, pour diverses raisons, on ne les y applique pas. Nous livrerons d'abord nos observations et résumerons ensuite un modèle spécial qui a été élaboré en Ohio pour cadrer avec les besoins spécifiques de l'enseignement professionnel.

9.1 AUX ENDROITS VISITES

A) KANSAS CITY

A Martin Luther King Junior High School, aucun cours n'équivaut à nos cours professionnels long et court. Il existe des cours semblables aux cours de sciences familiales et d'éducation technologique.

A titre de différenciation, en sciences familiales, on trouve un chef de groupe (leader) qui, en plus d'enseigner, s'occupe d'aménagement, de prévisions budgétaires, d'administration et de supervision du département; une enseignante régulière est spécialisée en art culinaire. Une aide veille à prévoir et préparer la matière première utilisée dans les démonstrations et les exercices des élèves, s'assure du rangement, assiste le professeur durant les laboratoires et les démonstrations, etc.

Les groupes en laboratoire comprennent un maximum de 20 élèves. Lors de notre visite, 14 élèves assistaient à une démonstration.

B) MESA

A Mesa, il n'y a aucune approche pour instaurer le "D.S." dans le secteur professionnel. La diversité des spécialisations empêche son application.

Un coordonnateur au niveau du district scolaire s'occupe de la promotion, de l'organisation et de l'administration du secteur professionnel. Ce secteur est directement financé par l'Etat avec lequel on négocie le nombre de professeurs à affecter, les budgets, les programmes et les équipements. Au niveau de l'école, ce coordonnateur assigne une charge de travail aux professeurs et réglemente l'organisation des départements et l'aspect pédagogique des tâches des enseignants. Il fait partie du personnel du district. Le reste de la hiérarchie se compose de chefs de département, de professeurs et d'aides (magasiniers et appariteurs).

Le nombre maximum d'élèves par groupe est de 20. On opère généralement avec des groupes variant de 12 à 18 élèves.

C) SARASOTA

Il n'y a pas de "D.S." au secteur professionnel. Les cours de formation professionnelle se dispensent dans des édifices aménagés à cet effet et sont sous la juridiction de l'Etat. Les cours de formation académique sont dispensés dans les "senior high schools" réguliers. Durant la moitié de la journée, les élèves sont acheminés vers des centres spécialisés où ils reçoivent leur formation professionnelle. Les difficultés rencontrées et les ratios sont équivalents à ceux du Québec.

9.2 PLAN THEORIQUE(1)

A travers toute la littérature pertinente sur la différenciation du personnel, nous n'avons rencontré qu'un document sérieux relatant une étude entreprise pour instaurer le "D.S. System" au secondaire professionnel.

A partir de recherches antérieures sur la différenciation du personnel, Joseph P. Arnold, spécialiste en éducation technologique à l'Université de l'Etat de l'Ohio, fut chargé d'une étude échelonnée sur

---

(1) Le modèle exposé est un modèle théorique. Il n'a jamais été implanté et aucune note ou rapport sur le projet n'a pu être localisé tant à l'Université de l'Etat de l'Ohio qu'à celle de l'Etat de la Floride où le docteur Joseph P. Arnold a occupé des postes durant ces quatre dernières années. On n'a pu prendre contact avec ce dernier.

deux ans, en vue d'implanter la différenciation dans le secteur professionnel.(1) Les différentes phases prévues furent:

1- établir un projet,
2- le raffiner par la recherche,
3- en superviser l'application dans une école-pilote,
4- l'améliorer après expérimentation,
5- l'appliquer à l'ensemble du secteur concerné.

A) GRANDES LIGNES DU PLAN PROPOSE

Le modèle élabore une structure hiérarchique basée sur un certain classement de tâches de l'enseignant. La structure se divise en cinq niveaux incorporés en deux classes:

a) Enseignants:
   i) "master teachers",
   ii) "senior teachers",
   iii) "associate teachers".

b) Aides:
   i) professeurs débutants ou stagiaires ("occupational specialist"),
   ii) assistants techniques et personnel de bureau ("clerical - maintenance aides").

Les principales tâches assignées à chacun des cinq niveaux sont les suivantes:

a) "Master teacher":
   - évaluer les besoins en formation,
   - bâtir des programmes qui tiennent compte des changements et des besoins.

b) "Senior teacher":
   - concevoir, adapter et ajuster les idées et les contenus des programmes.

c) "Associate teacher":
   - dispenser l'enseignement à partir d'un contenu de cours donné et d'activités prescrites.

d) Enseignant débutant ou stagiaire:
   - assister l'enseignant principal,
   - dispenser des cours sous la surveillance de l'enseignant principal.

---

(1) Dr. Arnold, "Applying Differentiated Staffing To Vocational - Technical Education", Journal of Industrial Teacher Education (1969): 13-20.

c) Aides:

1- à l'enseignement:
   - faire des démonstrations, de la supervision de laboratoire et des tâches routinières associées à la tâche de l'enseignant.

2- cléricaux:
   - prendre les présences,
   - enregistrer les notes,
   - remplir différents types de dossiers.

3- à l'entretien:
   - faire des vérifications routinières et procéder à certains aspects spécialisés d'entretien et de réparation.

B) COMPARAISON AVEC LA SITUATION AU QUEBEC

A toute fin pratique, on peut dire qu'une différenciation du personnel existe au Québec, mais sur un plan autre que celui préconisé dans le modèle précédent. Ce dernier se situe surtout au niveau d'un établissement scolaire. Au Québec, le degré d'autonomie, les rôles, la hiérarchie administrative ou pédagogique et le champ d'action des emplois ou postes se situent à des niveaux différents. Certains personnels oeuvrent au niveau de l'école, d'autres au niveau d'une commission scolaire et d'autres au niveau provincial. Il y a lieu de s'interroger sur l'adéquation opérationnelle, c'est-à-dire sur la répartition qualitative et quantitative du personnel affecté à chacun des niveaux.

On retrouve au Québec, à titre d'une différenciation potentielle de personnels:

1- l'agent de développement pédagogique et différents comités techniques provinciaux,
2- le coordonnateur de la formation professionnelle et conseiller pédagogique,
3- le directeur adjoint, chef de groupe ou responsable de secteur d'activités professionnelles,
4- l'enseignant régulier, à temps plein ou à temps partiel, le probaniste et le stagiaire,
5- l'appariteur, le magasinier et le personnel de secrétariat.

Ces types de personnels sont plus ou moins cohérents les uns par rapport aux autres, puisqu'on n'a pas analysé systématiquement leurs tâches et que dans la pratique, à certains endroits, on ignore ce que font les gens d'un niveau à l'autre. Une redistribution des personnels et des sphères d'autorité à plusieurs paliers s'ensuivrait probablement si l'on procédait à une analyse de l'utilisation optimale de l'ensemble de ces ressources humaines.

CONCLUSION

La différenciation du personnel est venue tardivement tenter de combler des besoins dans une profession qui a pris du temps à bouger: besoins de rétention des meilleurs candidats dans la profession, besoins précis des enfants, besoins d'analyse des tâches. Chaque modèle se fait fort de répondre à tous ces besoins ou à une partie d'entre eux. On élabore des hiérarchies, de nouveaux emplois, etc.

Il est indéniable que l'implantation de la différenciation du personnel a fait progresser l'organisation de l'enseignement, en structurant par exemple de façon définie et fonctionnelle le "team teaching", les aires ouvertes, certains niveaux d'emplois. Le "D.S." a obligé les professionnels de l'enseignement à énumérer leurs tâches respectives, à identifier les fonctions générales de l'école et les besoins particuliers de certains milieux.

Dans la pratique, on se rend compte que la majorité des modèles ont été édulcorés. On ne respecte qu'une partie du modèle pour des raisons bien diverses: résistance du personnel, impossibilité de satisfaire aux nouvelles exigences en personnel, manque de ressources financières, etc. Toutefois, dans les écoles que nous avons visitées, la différenciation du personnel fonctionne bien. On a remarqué un climat dynamique à tous les paliers de personnels impliqués. Cependant, il est bon d'ajouter que nous avons visité des endroits où des modèles avaient eu un grand succès, d'après la littérature. Il serait prématuré de vouloir généraliser ces observations à l'ensemble des projets réalisés aux Etats-Unis (1).

Une cause marquante de la réussite de ce mode récent de gestion du personnel réside dans son implantation. Théoriquement, on avait prévu une telle phase. Cela est digne de mention quant on constate le parachutage de plusieurs méthodes ou projets pédagogiques dans la province de Québec. On n'a pas commencé le "D.S." du jour au lendemain. Il y a eu dans presque tous les cas une ou deux années d'études menées par les professionnels concernés. On note aussi qu'il y a eu accord entre les associations professionnelles et les patrons ("boards of education"). Dans certains cas, c'est un département ou une école qui a réclamé la différenciation du personnel. On n'a pas contraint les milieux à marcher malgré eux.

---

(1) Le lecteur aurait avantage à consulter le livre suivant analysant quelques échecs, W.W. Charters et autres, The Process of Planned Change in the School's Instructional Organization (University of Oregon, Eugene, 1973).

La Commission s'était attendu à un déploiement plus grand des personnels dans les écoles qui appliquent la différenciation du personnel. En fait, il y a peu de différences entre les catégories de services offerts dans une polyvalente québécoise et ceux qui sont fournis aux Etats-Unis, dans une école où existe une différenciation du personnel. Toutefois, le niveau élémentaire est aussi bien pourvu que le niveau secondaire, ce qui marque un fort décalage entre les Etats-Unis et le Québec.

Il ne nous est pas apparu qu'un système de différenciation du personnel soit meilleur ou préférable à un autre. Chaque type comporte des avantages et des inconvénients. Les systèmes ont été élaborés à partir de conceptions et de besoins particuliers, et il n'est pas sûr qu'un modèle conviendrait à un endroit autre que celui où il a été implanté.

En se basant sur les services offerts ou sur les hiérarchies, on peut être tenté de conclure qu'il existe au Québec une certaine différenciation des personnels. On pourrait tout aussi bien dire qu'il y existe plutôt une classification, ou une structure hiérarchique traditionnelle qui fait que l'on a des directeurs, des adjoints, des chefs de groupe, des professeurs, etc. De même, il serait justifié, en partie, de prétendre qu'aux Etats-Unis, la différenciation du personnel se résume parfois à une classification plus étendue qu'au Québec, car on peut toujours se demander jusqu'à quel point leurs personnels sont différenciés. Toutefois, on ne peut s'empêcher de remarquer qu'il existe de grandes lacunes au niveau élémentaire québécois, si on le compare au niveau élémentaire des écoles visitées aux Etats-Unis.

Après étude théorique aussi bien que pratique, la différenciation du personnel nous semble une technique plus ou moins rodée. La démarche pour y arriver nous paraît plus ou moins scientifique, compte tenu des exigences de l'analyse des tâches dans les grandes industries. Les spécialistes en sciences de l'éducation se sont rarement, sinon jamais, associés à des professionnels de l'analyse des tâches. On a copié des parties de techniques et on ne s'est jamais rendu au bout d'un processus global d'analyse. Ce désistement est normal. Même si les ressources financières aux Etats-Unis sont sans commune mesure avec celles du Québec, l'éducation y est encore entre les mains de petites unités administratives qui disposent de budgets relativement limités. Des recherches approfondies d'analyse des tâches nécessitent des investissements relativement élevés en argent, en temps et en ressources humaines.

Au mieux, à certains endroits, on a énuméré et décrit les tâches des enseignants qu'on a attribuées, en se rapportant au contenu traditionnel de tâches afférant à un emploi. Négligeant d'autres étapes intermédiaires, on assigne ces tâches à des emplois qu'on a vite titrés en référence à des dénominations et hiérarchies connues dans les universités. A ce moment, tout devient plus ou moins artificiel: classification, rémunération, évaluation de rendement, etc. On a plus ou moins oublié de classer les tâches en elles-mêmes, de sélectionner et définir des facteurs pour emplois repères, de déterminer ces derniers, d'évaluer les tâches de chacun, de décrire à nouveau les tâches attribuées, de

différencier les emplois, etc. On a coupé au plus court. Les exigences des tâches requéraient de nouveaux types de personnels et on les a définis. Ainsi on a adapté, contrairement à l'entreprise, les tâches aux talents particuliers au lieu d'aller chercher des talents et aptitudes pour les tâches ou emplois à combler. Ce phénomène n'est compréhensible que dans un contexte ou une conjoncture de rareté sur le marché. On peut inférer de ces constatations que c'est la raison principale qui motive les initiateurs des divers systèmes à rejeter le concept de "D.S." et à opter plutôt pour la "flexibilité des personnels", dans un contexte de "surplus" qui apparaît en 1974 (1).

La Commission a entrepris une analyse de la différenciation du personnel parce qu'elle y voyait un moyen exhaustif, vécu aux Etats-Unis, pour solutionner de multiples problèmes, tant du côté du personnel enseignant, que du côté de la clientèle étudiante. Cependant, on se rend vite compte que la différenciation du personnel qui aurait pu révolutionner le champ de l'éducation n'a atteint que partiellement son objectif. Ainsi ne se trouve vérifiée qu'à demi notre principale hypothèse de départ. Ce qu'on a appelé "système" de différenciation du personnel n'est plutôt que techniques particulières, positives mais insuffisantes.

D'autre part, la Commission s'attendait à rencontrer des enseignants ou professionnels plus ou moins frustrés par l'application du "D.S.". Or, il n'en fut rien. Leur dynamisme, leur motivation, leur "professionalisme", sont comparables à ce qui nous avons connu de meilleur au Québec. Leurs récriminations ou insatisfactions provenaient d'autres sources qui frappent aussi les autres enseignants: charge de travail trop lourde, problèmes de traitement salarial, etc. Toutefois, l'arrêt prochain des subventions fédérales pour fins d'implantation des systèmes nous laisse songeurs.

Comme le dit quelque part Roy Edelfelt, à propos du "D.S.", "only the surfaced part of the iceberg has been confronted". Les problèmes globaux soulevés par l'éducation dans les années '70 dépassent l'utilisation optimale des ressources humaines dans les systèmes d'éducation. Régler ces problèmes n'est pas le rôle d'une approche fonctionnelle. Un auteur américain mentionne avec raison: "For synthetic purposes, fonctionalism becomes increasingly ill-advised".

Selon que l'on pose des questions au système lui-même ou à des parties très précises du système, on utilise des moyens différents. On ne peut aborder et transformer la problématique globale de l'éducation par le biais d'une organisation des ressources humaines qui maximiserait le rendement. Ce n'est pas le rôle de l'organisation scienti-

---

(1) Au sujet des surplus aux Etats-Unis, lire H. Regier, Too Many Teachers: Fact or Fiction? (Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1972).

fique du travail de pourvoir à ce que devrait être l'éducation. En ce qui nous concerne, au Québec, il y aurait peut-être des moyens pratiques, dans le cadre fonctionnel actuel, de s'attaquer aux problèmes précis que l'on dénonce (ce qu'est l'éducation), autrement que par un redéploiement des ressources humaines plus ou moins factice, parce qu'incomplet, dans la différenciation du personnel.

Une volonté déterminée de pousser plus loin le niveau d'efficacité des ressources humaines affectées à l'éducation a amené le ministère de l'Education à proposer une analyse de la tâche des enseignants. Implicitement, le ministère se référait à des carences dans ce domaine qu'il croyait possible de corriger en étudiant la différenciation des emplois: "variété et diversité d'enseignants, relations avec l'évolution de carrière". Cette recherche aboutit à une réponse plutôt négative concernant la différenciation du personnel, ce qui ne met pas en doute la nécessité d'une différenciation des emplois que la Commission n'avait pas le temps d'aborder.

BIBLIOGRAPHIE

Dans le but d'alléger le texte précédent, les sources de renseignements écrits ont été presque toutes enlevées. Ceux qui désirent approfondir le sujet ou encore vérifier certaines affirmations pourront facilement se diriger à travers cette bibliographie. Plusieurs documents sont identifiés par un code, par exemple, ED 025 473. Ce numéro signalétique provient du système ERIC qui a été largement utilisé.

Seuls les documents les plus intéressants pour les niveaux élémentaire et secondaire ont été retenus. Cette bibliographie n'est donc pas exhaustive sur l'ensemble du problème à d'autres niveaux. De plus, les documents bibliographiques ont été omis. Ils sont récents et se répètent souvent les uns les autres, à partir des relevés de ERIC.

La première partie comprend des livres et des travaux (94-100) et la seconde, des articles (101-105).

SIGLES:

A F T : American Federation of Teachers
M E Q : Ministère de l'Education du Québec
U S O E : United State Office of Education

LIVRES ET TRAVAUX

Ammons, M. et autres, A Navajo Teacher Teacher-Aide Guide (Washington, 1969). ED 040 965

Anderson, W. C. et Reynolds, L. F., A Functional Approach to Instruction in Elementary Education Methods Courses (Appalachian State University, Boone, N.C., 1968). ED 025 473

Anonyme, [Organigrammes et descriptions de tâches à Kansas City, 1973-1974] (Documents-maison distribués lors du passage de la Commission à Kansas City).

Autin, Cl. et Paradis, G., Rapport à la Commission des Etudes de l'Université Laval (Québec, 1972).

Bennett, G. J., History of F.I.O. at Venice Junior High School (Sarasota, 1973).

Bhearman, R. D., AFT QUEST Report on Differentiated Staffing (AFT, Washington, 1969). ED 033 914

Bhearman, R. D., A Paradigm for Accountability (AFT, Washington, 1970). ED 041 870

Bhearman, R. D., Report of a Literature Search and Analysis of the Findings of that Search (on What is the Current Reward System which Exists for Educational Personnal in Elementary and Secondary School Systems?..., Washington, 1971). ED 081 761

Bhearman, R. D. et Selden, D., Instructional Technology and the Teaching Profession (AFT, Washington, 1969). ED 032 238

Black, D. B. et Bunyan, L. W., Report to the Board of Trustees - Elementary School Staff Differentiation... (Calgary, 1973).

Boucher, P., La Différenciation des tâches des enseignants (Travail présenté à la section d'administration scolaire de l'Université de Montréal comme complément aux conditions d'obtention de la maîtrise en éducation, 1972).

Bowman, G. W. et Klopf, G. J., Training for New Careers and Roles in the Americain School (U S O E , Washington, 1969). ED 028 146

Boyan, N.J. et Sell, R., A Functional Analysis of Differentiated Staffing Projects Funded by U S O E (3 vol., University of California, Santa Barbara, 1972).

Brighton, H., Handbook for Teacher Aides (Midland, Mich., 1973).

British Columbia Teachers'Federation, Auxiliary School Personnel in British Columbia (Vancouver, 1971).

Bush, R. N. et Allen, D. W., A New Design for High School Education (New York, 1964).

Calgary Roman Catholic Separate School District, A Principal's Handbook for the Student Aid Program within the Work Experience Program (Calgary, Division of Instruction, 1973).

Canadian Teacher Federation, How to negociate a Differentiated Teaching Staff (Ottawa, 1973).

Center for the Study of Migrant and Indian Education, Utilization of Teacher Aides (Washington, 1970). ED 038 217

Chadwick, D. B., Task Analysis for Differentiated Staffing (Florida State University, s. d.).

Chamchuk, N. J., Certificated teachers and Paraprofessionals (Edmonton, 1973).

Charters, W. W., Everhart, R. B. et autres, The Process of Planned Change in the School's Instructional Organization (Eugene, Oregon, 1973).

Coleman, P., The Teacher Aide and the Professional Association: a Policy for the Future (British Columbia Teachers' Federation, Vancouver, 1971). ED 054 061

Conseil Supérieur de l'Education, MEQ, "Rapport sur la différenciation des tâches de l'enseignant dans l'école secondaire polyvalente", dans Rapport annuel 1970-1971 (Québec, 1971): 258-280.

Conte, A. et Mason, E. R., Merit Pay: Problems and Alternatives (Trenton, 1972). ED 064 791

Coya, L,, Teacher's Aide Guide (Trenton, 1970). ED 050 850

Dady, M. B., comp. et autres, An In-Service Training Manual for Teacher Aides (Washington, 1969). ED 044 549

Daigneault, A., Où en est la différenciation des tâches de l'enseignant (Association des Institutions d'Enseignement Secondaire, Document faisant partie d'un dossier remis aux directeurs d'études, Montréal, automne 1972).

Detroit Public Schools, Evaluation of the Detroit Pilot Program to Train Teacher Aides (Detroit, 1967). ED 022 714

Education U.S.A., Special Report - Differentiated Staffing (Washington, 1970).

English, F., Analysing Models of Staff Differentiation (Sarasota, s.d.).

English, F., Assessing Teacher Attitudes Towards Staff Differentiation (Mesa, 1970).

English, F., Differentiated Staffing: Refinement, Reform or Revolution (Temple City, s.d.).

English, F. et autres, Evaluating the Effects of Implementing a Differentiated Teaching Staff: Problems and Issues (Mesa Public Schools, 1971). ED 056 993

English, F., Evaluation of County Efforts in F I O (Flexible Instructional Organization) or Differentiated Staffing (Sarasota, 1974).

English F., A Handbook of the Temple City Differentiated Staffing (Temple City, 1970).

English, F., Paraprofessionals in Schools in 2000 (Sarasota, 1972).

English, F., A Report to the Superintendent Regarding the Progress of Venice Junior High School (Sarasota, 1972). ED 069 614

English, F. et Zaharis, J., How to build a Model of Staff Differentiation (Mesa, 1970).

Fédération des CEGEP, Le Rôle et la tâche du professeur (s. l., sessions d'études, 10-13 août 1971).

Findley, D., Teacher Aides: a Status Report (Terre Haute, 1968). ED 026 295

Findley, W. G., Effective Use of Teacher Time in the Elementary School (Geogia University, Athens, 1966). ED 017 051

Fiorino, A. J., Differentiated Staffing: A Flexible Instructional Organization (New York, 1972).

Frase, L. E., A Man Machine Model of a Differentiated Teaching (Mesa, 1972).

Fresno City Unified School District, Using Volunteers in Compensatory Education (Fresno, Ca., s. d.). ED 001 461

Geisinger, R. W. et autres, Differentiated Staffing (s. l., 1972). ED 067 746

Gibbons, M., "Teacher Aides" dans Individualized Instruction (New York, 1971): 66-69.

Glovinsky, E. D., The Wayne County D. S. Project (Détroit, 1971).

Harris, P. L., Paraprofessionals - Their Role and Potentiel in the Classroom (Atlantic City, 1971). ED 050 910

Hartford Public Schools, Early Childhool Education Program (Hartford, 1972). ED 071 738

Hixon, L. B. et autres, Role and Status of Teacher Aides in Selected New York State School Districts (New York, 1971). ED 054 052

Howard, E. R., "Staff Support for Innovative Teaching", dans NCTE - NEA, The Teacher and his Staff: Differentiating Teaching Roles (Washington, 1969): 47-58.

Jaress, D. et Burbine, A., comp., The Fremont Model of Differentiated Staffing (Mesa, 1972).

Jordan, D. C., Report on the Task Force Muting on Task Analysis and Role Definition (Indiana State University, Terre Haute, 1967). ED 027 252

Joxe, L., Prés., "Les missions du personnel" dans Rapport de la commission d'étude sur la fonction enseignante dans le second degré (Paris, 1972): 68-75

Keefe, J. W., Differentiated Staffing -Its Rewards and Pitfalls (Houston, 1971). (Travail repris dans NASSP Bulletin (mai 1971): 112-118. ED 048 635

Klausmeir, H. J., An Alternative to Self-Contained, Age-Graded Classes (Wisconsin University, Madison, 1967). ED 016 010

Lensing, D. G., An Exploratory Study of the Role of Paid Aides in a Differentiated Staffing Project. Technical Report No. 37 (Stanford University, 1973). ED 083 184

Leman, P. A., The Use of Teacher Aides in the Schools of Vancouver, 1969-1972 (Vancouver, 1970).

Mann, P. B., Differentiated Staffing: the Second Generation (e. l., 1972).

Marland, S. P., A Profession of Change (Providence, 1973). ED 079 253

Massachusetts University, School of Education, Instructional Planning Simulation (Amherst, 1970). ED 051 092

MEA Study Commitee, Differentiated Staffing - The Mesa Approach (Mesa, 1972).

Mesa Public Schools, Holmes School Project (Mesa, 1973).

Mesa Public Schools, Mesa Public Schools (Mesa, 1973; Série de documents concernant les écoles du district, dont plusieurs numéros du journal Mesa Public Schools Today).

Moos, I. J., To Develop a Differentiated Model of an Instructional Learning Process (Thèse de Ph. D. présentée à l'Université de Floride, 1973).

National Education Association, A Position Paper on the Concept of Differentiated Staffing (Washington, 1969). ED 033 882

National School Public Relations Association, "Paraprofessionals in Schools: How New Careerists Bolster Education" (Special Report, Washington, 1972) dans N. J. Chamchuk, Certificated Teachers and Paraprofessionals (Edmonton, 1973): appendice C.

Nault, A., Instructional Staff Differenciation (Qualifying Paper Submitted, Harvard University, juillet 1969).

New England Educational Assessment Project, Teacher Aides in the Classroom: a New England Study (Providence, 1967). ED 023 630

New York State Education Department, The Status of Paraprofessionals in New York State School Districts... (Albany, 1969). ED 040 133

Norwalk Board of Education, Norwalk Plan of Team Teaching (Norwalk, Conn., 1961). ED 001 842

Oldridge, T., Primary Teaching Aide Program (Mountain View County Schools, Didsbuny, Alberta, 1972).

Pillot, G. M., A Conceptual Design of A System Model of Differentiated Staffing (Thèse de Ph. D. présentée à l'Université de Floride, 1970. Des parties de cette thèse ou son ensemble ont été repris dans plusieurs travaux de l'auteur que nous ne signalons pas ici).

Price, J., "Differentiated Staffing", dans Delaware State Department of Public Instruction, Planning Monographs (Dover, 1971): 9-15. ED 056 386

Rioux, J. W., Sub-Professionals and Schools (Washington, 1964). ED 001 451

Rittenhouse, C. H., Paraprofessional Aides in Education (Washington, 1969). ED 034 906

Rittenhouse, C. H., An Interpretive Study of the Use of Paraprofessional Aides in Education (Menlo Park, Cal., 1969). ED 032 294

Robinson, F. et autres, Volunteer Helpers in Elementary Schools (The Toronto Institute for Studies in Education, Toronto, 1971).

Roush, D. C., "Educating Teachers through Differentiated Roles", dans NCTE - NEA, The Teacher and his Staff: Differentiating Teaching Roles (Washington, 1969): 86-94.

Sciara, F. J. et Jantz, R. K., A Report of the Evaluation of the Effectiveness of Teacher Aides in Indianapolis Model Cities (Indianapolis, 1972). ED 067 429

Shane, H. G. et Shane, J. C., "Forecast for the 70's", Today's Education (janvier 1969) dans N. J. Chamchuk, Certificated Teachers and Paraprofessionals (Edmonton, 1973): appendice A.

Simon, M., A Case Study of the School Personnel Utilization - Differentiated Staffing Project of the School District of Kansas City, M., 1969-1972 (Kansas City, 1972). ED 072 524

Snyder, C., Why not Differentiated Staffing? (Philadelphie, 1971). ED 055 334

Social Studies Department, Sarasota Junior High School, Experiment in Flexible Instructional Organization 1972-1973 (Sarasota, 1972).

Staley, G., Volunteers Aides in Public Schools Policies and Procedures in Oregon and Washington (Eugene, 1970). ED 041 862

Stewart, B. F., The Role of Secondary School Paraprofessionals (Eugene, 1971). ED 081 073

Stover, M. E., The Temple City Story: New careers in Teaching: Differentiated Staffing (Temple City, 1969). ED 029 853

Swenson, I., De Gracie, J. S. et Vicino, F. L., The Effects of Differentiated Staffing in the Public Schools of Mesa, Arizona (Mesa, 1973).

Templeton, I., Differentiated Staffing. Educational Management Review, Series Number 9 (Eugene, 1972).

Trottier, C., Etude de certains aspects de la professionalisation de l'enseignement (Conseil Supérieur de l'Education, MEQ, Québec, 1969).

Trump, J. L., Images of the Future. A New Approach to the Secondary School (Washington, 1959).

Trump, J. L., New Directions to Quality Education. The Secondary School Tomorrow (Washington, 1960).

United States Office of Education, Arizona-Mesa Differentiated Staffing Project - The Lincoln School Story (s. l., 1973).

Washington School of Psychiatry, TAP. Teacher Aide Program: a Role Sensivity Approach to Training Aides for Classroom Work... (Washington, 1967). ED 030 597

West, L. W., An Evaluation of the Use of Teacher: Aides in Eckville School (Edmonton, 1970). ED 045 234

Worth, W. H., A Choice of Futures. Report of the Commission on Educational Planning (Edmonton, 1970).

ARTICLES

Allen, D. W. et Morrison, G. L., "Differentiated Staffing and the non-Professional; a Need for Educational Personnel Development", Journal of Research and Development in Education, 5(1972), 2: 51-56

Anonyme, "Strategies for Teacher Deployment Take Shape - Differentiated Staffing", Nation's Schools, 85 (juin 1970), 6: 43-49.

Armstrong, R. D. et Purvis, N. M., "Trends in the Patterns of Staff Utilization in the Elementary Schools of Alberta", The ALTA Journal of Educational Research, 19 (mars 1973), 1: 12-21.

Arnold, J. P., "Applying Differentiated Staffing to Vocational-Technical Education", Journal of Industrial Teacher Education, 7 (automne 1969), 1: 13-20.

Backstrom, D., "Trying New Patterns - Differentiated Staffing and Modular Scheduling", Science Teacher, 38 (mars 1971), 3: 50-51.

Bahr, J., "Non-Professional Teachers Enliven the Subject Matter", The Clearing House, 43 (avril 1969), 8: 494-496.

Barbee, D., "Administrative Implications of Differentiated Staffing", National Elementary Principal, 52 (janvier 1972), 4: 61-64.

Barnabei, R., "Differentiated Staffing, Where to Now?" Man, Society, Technology, 32 (avril 1973), 7: 265-268.

Beaubier, E. W., "Experience with Differentiated Staffing", Today's Education, 59 (1969), 3: 56-57.

Beaubier, E. W. et Hair, D., "Experiences with Differentiated Staffing", Today's Education, 58 (mars 1969), 3: 56-58.

Benson, J. et Ross, L., "Teaching Parents to Teach their Children", Teaching Exceptional Children, 5 (automne 1972), 1: 30-35.

Biber, B., "Child Development Associate: a Professional Role for Developmental Day Care", Theory into Practice, 12 (avril 1972), 2: 89-97.

Boedeker, L., "Diversified Staffing: a Good Try", Educational Leadership, 30 (mars 1973), 6: 549.

Boutwell, C. E., "Differentiated Staffing as a Component in a Systematic Change Process", Educational Technology, 12 (août 1972), 8: 20-24.

Callamand, M., "L'Assistant et l'apprentissage de la langue", Le Français dans le monde (juin 1973): 64-70.

Canady, R. L., et Seyforth, J. T., "Teacher Administrator Expectations in Defining Roles for Paraprofessionals", Education, 92 (février-mars 1972), 3: 99-102.

Canfield, J., "The High Cost of Non-Teaching Assignments", The Clearing House, 44 (janvier 1970), 5: 296-299.

Caplin, M. D., "An Invaluable Resource: the School Volunteer", The Clearing House, 45 (septembre 1970), 1: 10-14.

Charters, W. W. et Pellegrin, R. J., "Barriers to the Innovation Process: Four Case Studies of Differentiated Staffing", Educational Administration Quaterly, 9 (hiver 1972), 1: 3-14

Clayton, D., "Let's Make more Use of Paraprofessionals", Business Educational World, 49 (avril 1969), 8: 12-13.

Conte, J. M. et English, F., "The Impact of Technology on Staff Differentiated", Audiovisual Instruction, 14 (mai 1969), 5: 108.

Cooper, J. M., "Differentiated Staffing: some Questions and Answers", National Elementary Principals, 52 (janvier 1972), 4: 49-54.

Corwin, R. G., "Enhancing Teaching as a Career", Today's Education, 59 (mars 1969), 3: 55.

Criscuolo, N. P., "Some Pitfalls in Working with Reading Tutors", Florida Reading Quaterly, 8 (décembre 1971), 1: 10-13.

Duke, D. L., "The Selling of the Open School", The Journal of Education Thought, 7 (avril 1973), 1: 36-37

Edelfelt, R. A., "Differentiated Staffing: Where Are we?", National Elementary Principals, 52 (janvier 1972), 4: 46-60.

Egnatoff, J. G., "A Rational Approach for the 1970's - Differentiated Staffing", School Trustee, 23 (avril 1970): 3-5.

English, F., "The Differentiated Staff: Education's Technostructure", Educational Technology, 10 (février 1970), 2: 24-27.

English, F., "Questions and Answers on Differentiated Staffing", Today's Education, 59 (mars 1969), 3: 53-54.

English, F., "Making Form Follow Function in Staffing Elementary Schools", National Elementary Principals, 52 (janvier 1972), 4: 55-60.

English, F. et Melton, R., "Differentiated Staffing and Physical Education", Arizona Journal of Health, Physical Education and Recreation, (automne 1971).

Fredericks, H. D. B. et autres, "Structure your Volunteers", Education and Training of the Mentally Retarded, 7 (février 1972), 1: 26-31.

Friedman, F. P., "Aide-enseignant: une nouvelle carrière pour les personnes défavorisées", Prospectives, 8 (mars 1972), 2: 99-107.

Friedman, F. P., "Teacher Aides: Their Role in the Schools", Education Canada, 9 (juin 1969), 2: 2-9.

Garçon, P. et Piraud, A., "L'assistant itinérant en Suède" et "Une année en Suède", Le Français dans le monde, (juin 1973): 26-28.

Giles, T. E., "Differentiated Staffing on a Professional Basis", ATA Magazine, 53 (février 1973), 3: 29-31.

Hair, D., ["Differentiated Staffing"], Today's Education, NEA Journal, 59 (mars 1969), 3: 57-58.

Hanson, E. H., "Viewpoints - Time for Educational Technology", Education, 87 (octobre 1966): 127.

Hedges, W. D., "A Straightforward Plan to Reduce the Teacher's Load", Clearing House, 41 (février 1964): 210-213.

Hunt, Les M., "Differentiated Staffing, its Implications", Education Canada, 12 (1972), 1: 4-10.

Jacobson, C. et Drije, C., "Role Relations between Professionals and Paraprofessionals in Head Start", Journal of Reseach and Development in Education, 5 (hiver 1972), 2: 95-100.

Jones, E. W., "The Edmonton Concept", Education Canada, 10 (décembre 1970), 4: 60-61.

Kapfer, P. O. et Kapfer, M. B., "Differentiated Staffing for Program Development: an Educational Technology", Educational Technology, 12 (juin 1972), 6: 9-13.

Keeler, B. T., "Teachers Experiencing Disquet on Matters of Aides", ATA Magazine, 53 (février 1973), 3: 39-40.

Krumbein, G., "How to Tell Exactly what Differentiated Staffing will Cost your District", American School Board Journal, 157 (mai 1970), 11: 19-24.

LaFontaine, H., "Paraprofessionals: their Role in ESOL and Bilingual Education", Tesol Quaterly, 5 (décembre 1971), 4: 309-314.

Laing, H., "Using Parents Effectively in the School", Instructor, 81 (février 1972), 6: 35.

Lawson, T. O., "Assignment of Non-Teaching Tasks to Certificated and Non-Certificated Personnel in Junior High School", Journal of Secondary Education, 42 (mai 1967): 210-216.

Lefkowitz, L. J., "Paraprofessionals: an Administration/School Board Conspiracy?", Phi Delta Kappan, 54 (avril 1973), 8: 546-549.

Losen, S. M., "The Special Services Aide in the Schools: A New Approach to an Old Problem", Psychology in the Schools, 7 (1970), 4: 392-396.

Mackenzie, D. B., "A New Approach to Staff Utilization", The B. C. Teacher, 47 (Sept.-Oct. 1967), 1: 7-9.

Michaël, E. B., "No Conspiracy, but Let's Use Paraprofessionals Wisely", Phi Delta Kappan, 54 (avril 1973), 8: 548-549.

Mitchell, P., "Are you Willing to Open up your Class to Parents?", School Progress, 42 (juin 1973), 6: 30-31.

Monson, Ch. H., "Teaching Assistants: the Forgotten Faculty", Educational Record, 50 (hiver 1969), 1: 60-65.

Moore, H. H., "Staff Utilization Reconsidered", National Elementary Principal, 51 (janvier 1972): 65-70.

Natzke, J. H. et Bennett, W. S., "Teacher Aide Use and role Satisfaction of Inner-City Teachers", Educational and Urban Society, 2 (mai 1970), 3: 295-314.

NEA, "Use of Teacher Aides", NEA Research Bulletin, 47 (mai 1969), 2: 62-63.

NEA, "Would you Teach Again...", NEA Research Bulletin, 50 (mai 1972), 2: 35-63.

O'Bruba, W. S., "Flexible Ways to Obtain Teacher Aides for the Classroom", Pennsylvania Education, 3 (juillet-août 1972), 6: 16-18.

Olivero, J. L., "The Meaning and Application of Differentiated Staffing in Teaching", Phi Delta Kappan, 52 (Septembre 1970), 1: 36-40.

Olson, Ch. E., "The Way it Looks to a Classroom Teacher", Today's Education, 59 (mars 1969), 3: 59-61.

Pisarchick, S., "Project Support: Teens Turn Paraprofessional", Teaching Exceptional Children, 4 (hiver 1972), 2: 66-70.

Prash, J., "New Roles for Education", Educational Leadership, 29 (mars 1972), 6: 499-502.

Rand, M. J. et English, F., "Towards a Differentiated Teaching Staff", Phi Delta Kappan, 49 (janvier 1968), 5: 264-268.

Rand, M. J., Lundgren, R. et Boutwell, C., "Differentiated Staffing and Problem Solving: Beyond the Nay-Sayers", J. Collective Negociations, 1 (août 1972), 3: 219-231.

Reams, D. et Bleier, T. J., "Developing Team Teaching in Physical Education", NASSP Bulletin, 53 (novembre 1969), 340: 8-18.

Schreiner, K., "Capitalizing on the Differences of your Teaching Staff", School Management, 16 (juin 1972), 6: 30-31.

Smith, G., "Differentiated Staffing: "The Saints Preserve us.", The ATA Magazine, 53 (septembre-octobre 1972), 1: 38-39.

Southworth, W. D., "A Successful Classroom Teacher Aide Program", Phi Delta Kappan, 50 (avril 1969), 8: 488.

Staropoli, C. J. et Rumsey, C W., "A Career-Ladder Preparation Model Designed to Implement Differentiated Staffing Patterns", The Journal of Teacher Education, 23 (hiver 1972), 4: 464-465.

Stevens, E. W., "The Politics of Efficiency and Technocracy - Differentiated Staffing: A Critique", Educational Technology, (août 1973): 55-59.

Swanson, C. W., "The Costs of Differentiated Staffing", Phi Delta Kappan, 14 (janvier 1973), 5: 344-348.

Tanner, L. N. et Tanner, D., "The Teacher Aide: A National Study of Confusion", Educational Leadership, 26 (mai 1969), 8: 765-769.

Taylor, J., "School and Community - Partners in Education: Involving Parents in Classroom Activities", Instructor, 82 (août-septembre 1972), 1: 53-58.

Telfer, R. G., "Differenciation: A Means for Improving Staff Utilization", The Clearing House (octobre 1971): 112-115.

Trump, J. L., "Basic Changes Needed to Serve Individuals Better", Educational Forum, 26 (novembre 1961): 93-101.

Williams, L., "A Proposal for Non-Professional Assistants for Teachers", ATA Magazine, 49 (janvier 1969), 3: 25-27.

Wolansky, W., "Teacher Aides - A First Step to Differentiated Staffing", School Shop, (décembre 1972): 30-31.

Wolkey, E. V., "Humanism in Differentiated Staffing", National Elementary Principal, 52 (janvier 1972), 4: 77-78.

Wormsbecker, J., "Enter the Volunteer: Part Time Partners in the School", Education Canada, 10 (décembre 1970), 4: 37-39.

Réalisé par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation

Code 43-3004 D. 7475-616